

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

МЕЛЕШКО ЛІЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 373.542:811.161.2

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Л. В. Мелешко

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
Кучерук Оксана Анатоліївна

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Мелешко Л. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів в ігровій діяльності на уроках української мови. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія та методика навчання» (Українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018.

У дисертації «Формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів в навчально-ігровій діяльності на уроках української мови» розроблено й науково обґрунтовано методику формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

Уточнено поняттєво-категорійний апарат дослідження, визначено взаємозв'язок між поняттями *гра, мовна гра, навчально-ігрова діяльність*. У структурі мовленнєвої компетентності акцентуємо увагу на трьох основних компонентах: пізнавальному, особистісному, поведінковому. Мовленнєву компетентність учнів 5–6 класів визначено як багатоаспектне особистісне утворення, яке містить набуті, відповідно до вимог шкільної програми, знання про мовлення, мовленнєву діяльність, текст, типи, стилі, жанри мовлення і т. ін.; навички, уміння адекватно сприймати, розуміти-інтерпретувати й продукувати тексти; досвід текстової діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до гарного, точного, правильного мовлення; потребу в культурі мовлення й «рідномовних обов'язках». Мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів, окрім зазначених компонентів, містить ще розвинений словниковий запас, лінгвокогнітивний досвід, володіння нормами української мови, знання учнів про мовні одиниці й уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності, здобуті учнями в процесі навчання української мови та суміжних предметів у попередніх класах. Розкрито, що навчально-ігрова діяльність – це ігрова діяльність, спрямована на досягнення навчальних цілей, її результат характеризується особистісними змінами й навчальними досягненнями, оскільки вона пов'язана із засвоєнням знань, навичок, умінь, цінностей,

моделей комунікативної поведінки й практичним виконанням різних навчально-предметних завдань. Поняття «формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності» витлумачено як один із напрямів шкільного курсу української мови, що передбачає в процесі навчальної гри накопичення предметних знань, збагачення словникового запасу, лінгвокогнітивного досвіду учнів, опанування ними норм української мови, вироблення мовленнєвих навичок, умінь, здатностей, необхідних для текстової діяльності й живого міжособистісного мовленнєвого спілкування, мотивування емоційно-ціннісного ставлення до гарного й правильного мовлення, потреби в культурі мовлення, збагаченні досвіду текстової діяльності на основі «рідномовних обов'язків».

Лінгводидактичне підґрунтя формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови становлять методи мовленнєвого розвитку, виражені в індивідуальній, парній, груповій, колективній формах навчання. До специфічних методів формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови віднесено: 1) методи формування мовленнєвої текстової компетентності, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань і розвиток видів мовленнєвої діяльності (метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод бесіди за змістом сприйнятого тексту, метод проєктів, метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків, есе, гра та ін.); 2) методи формування мовленнєвої комунікативної компетентності (діалогування, рольова гра, кейс-метод та ін.). Особливістю гри як інтерактивного методу є те, що він стимулює суб'єктів навчання до мовленнєвої взаємодії, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню здатності до емпатії, це, своєю чергою, позитивно впливає на забезпечення високої мотивації до навчання предмета, на ефективний перебіг навчально-виховного процесу та якісні показники його результатів.

Досліджено реальний стан процесу мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності в шкільній практиці навчання

української мови, визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, лінгвокогнітивний, текстово-комунікативний, мовно-нормативний), показники й схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів (початковий, середній, достатній, високий), побудовано й науково обґрунтовано модель методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

Розроблено науково обґрунтовану й практично виправдану систему навчальних, зокрема ігрових, завдань з української мови: підготовчих, мовленнєвих текстових, комунікативно-ситуативних. Особливістю пропонованої методики є те, що вона не зводиться лише до вправ, оскільки вправи – це тренувальні завдання. У нашій методиці передбачено, крім тренувальних, пізнавальні, текстотворчі, комунікативні, контрольні завдань тощо. Отже, систему навчальних завдань розглядаємо як сукупність типів і видів навчально-предметних завдань, об'єднаних між собою за їх цільовим призначенням, особливостями матеріалу й способом виконання.

Створено інтерактивний навчально-ігровий комплекс (далі – ІНІК) для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Розроблені завдання, що містяться в цьому комплексі, збагачують словниковий запас учнів, удосконалюють знання і вміння з лексикології, морфології, шліфують мовленнєві навички, розвивають мислення, лінгвокреативність, здатність аргументовано висловлювати власну думку.

Комплекс комп'ютерних ігор має низку переваг щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, нових форм мовленнєвої взаємодії, інтенсифікації самостійної роботи, формування інформаційної грамотності й організаційно-діяльнісних умінь. Запропонований інтерактивний комплекс ігор є дієвим засобом для формування мовленнєвої компетентності учнів, яка становить важливий складник комунікативної компетентності мовної особистості, він забезпечує реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності – рецептивної (аудіювання і читання) та продуктивної (говоріння, письмо). Завдяки ІНІК навчально-ігрова діяльність учнів в умовах електронного

освітнього середовища готує їх до інноваційного стилю життєдіяльності, характерною ознакою якого є оперування інноваційними способами опрацювання інформації, кодування її, декодування, генерування конструктивних ідей, взаємообмін думками, досвідом в інформаційному суспільстві.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що вперше обґрунтовано теоретичні засади формування мовленнєвої компетентності як предметної і складника загальної комунікативної в навчально-ігровій діяльності учнів 5–6 класів; уточнено зміст понять «мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів», «формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності з української мови»; з'ясовано лінгводидактичні умови ефективності навчально-ігрової діяльності, спрямованої на формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів, визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, лінгвокогнітивний, текстово-комунікативний, мовно-нормативний) з відповідними показниками, і рівні сформованості в учнів мовленнєвої компетентності засобом навчально-ігрової діяльності (високий, достатній, середній, початковий); розроблено методика формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови з використанням навчально-ігрової діяльності; набула подальшого розвитку проблема формування українськомовної особистості учнів основної школи засобом навчально-ігрової діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Запропонована методика формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів забезпечена комплексом навчально-ігрових завдань, спеціально дібраних текстів, побудованих на основі мовної гри, і комунікативних ситуацій, що дає змогу підвищити мотивацію до навчання української мови, покращити якість роботи з розвитку мовлення учнів, забезпечити індивідуальний, диференційований підхід у навчанні, інтенсифікацію й результативність процесу формування мовленнєвої компетентності. Сформульовані в роботі положення, висновки, методичні рекомендації можуть бути використані в процесі вдосконалення навчально-методичних посібників з української мови, у

шкільній практиці мовної освіти, під час викладання методики навчання української мови студентам-філологам педагогічних ВНЗ та для підвищення кваліфікації вчителів-словесників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: *методика навчання української мови, мовленнєва компетентність, навчально-ігрова діяльність, мовна гра, формування мовленнєвої компетентності в навчально-ігровій діяльності, ігрове завдання, ігрова ситуація, ігровий метод, ігрова технологія навчання, інтерактивний навчально-ігровий комплекс.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Мелешко Л. Гра на уроках навчання лексикології в 5–6 класах. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 6 (116). С. 16–20.
2. Мелешко Л. Мовна гра як лінгводидактична проблема. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. № 3 (91). С. 45–48.
3. Мелешко Л. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням комп'ютерних ігор. *Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фахове вид.* 2017. Том 60. № 4. С. 87–94. URL:<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/.../1213> (дата звернення: 18.02.2018).
4. Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №2. С. 113–118.
5. Мелешко Л. В. Концепції мовної гри як теоретичні засади організації навчально-ігрової діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Вип. 4 (90). С. 99–102.

6. Мелешко Л. В. Дидактические игры в методике школьного обучения украинскому языку. *European multi science journal*. Budaörs, Венгрия. 2017. № 6. С. 22–24.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Мелешко Л. В. Навчальна гра як засіб розвитку комунікативних здібностей учнів на уроках української мови. *Методичний пошук: викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Ч. I. С. 150–158.

8. Мелешко Л. В. Формування риторичних умінь п'ятикласників засобами ігрової діяльності. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Житомир, 23 квітня 2015 р.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 161–165.

9. Мелешко Л. В. Роль гри в методиці досягнення цілей мовної освіти. *Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті*: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 9–10 червня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 10–13.

10. Мелешко Лілія. Гра як інтерактивний метод навчання української мови. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали ХХХІІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 24 травня 2017). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 33. С. 130–132.

ABSTRACT

Meleshko L.V. The formation of speech competence of the 5–6 grade pupils during the playing activities in Ukrainian language lessons. - Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Dissertation for obtaining the The Candidate of Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.02 «Theory and Methods of Teaching» (Ukrainian language). – Borys Grinchenko Kyiv University. Kyiv, 2018.

In dissertation «The formation of speech competence of the 5–6 grade pupils during the playing activities in Ukrainian language lessons», the methodology of the speech competence formation of the 5–6 grade pupils was developed and scientifically justified using teaching and playing activities in Ukrainian language lessons.

The concept-categorical apparatus of the research is specified, the relationship between the concepts of the game, the language game, the educational-playing activity is identified. In the structure of speech competence, we focus on the three main components: cognitive, personal, behavioral. The linguistic competence of the 5–6 grade pupils is defined as a multidimensional personal formation, which includes acquired, according to the requirements of the school curriculum, knowledge of speech, speech activity, text, types, styles, speech genres, etc.; skills, the ability to adequately perceive, understand, interpret and produce texts; experience of the text activity; emotional and value attitude to good, accurate, correct speech; the need of the speech culture and «native speaker duties». The language competence of 5–6 grade pupils, in addition to the mentioned components, contains a further developed vocabulary, linguistic and cognitive experience, possession of the Ukrainian language norms, pupils' knowledge about language units and the ability to use them in speech activity, acquired by students during the process of learning Ukrainian language and in related subjects in previous grades. It is disclosed that educational-playing activity is a game activity aimed at achieving educational goals, its result is characterized by personal changes and educational achievements, because it is associated with the acquisition of knowledge, skills, abilities, values, models of communicative behavior

and the practical implementation of various educational -purpose tasks. The concept of «the formation of speech competence of the 5–6 grade pupils through educational activities» is interpreted as one of the directions of the Ukrainian language school course, which implies, in the course of the educational game, the accumulation of subject knowledge, the vocabulary enrichment, the linguocognitive experience of students, their mastery of Ukrainian language norms, the development of speech skills, abilities that are necessary for textual activity and live interpersonal speech communication, motivation of emotional and value attitude to nice and correct speech, the needs of the speech culture, the enrichment of text activities activities based on the «native speaker duties».

The linguodidactic basis for the formation of speech competence of 5–6 grade pupils in the Ukrainian language classes is the language development methods expressed in the individual, pair, group, and collective forms of education. Specific methods of forming the language competence of students in Ukrainian lessons include: 1) the methods of forming the speech text competence aimed at the gradual formation of speech knowledge and the development of types of speech activity (the method of directed reading and reflection, the method of semantic vision of the text, the method of conversation on the content of the received text, the method of projects, the method of drawing up stories using plot drawings, essays , game, etc.); 2) the methods of speech communicative competence formation (dialogue, role-playing game, case-method, etc.). The peculiarity of the game as an interactive method is that it stimulates subjects that are being taught to speech interaction, activates their educational and cognitive activity, contributes to the formation of empathy, which, in turn, positively affects the provision of high motivation to study the subject, the effective flow of the educational process and qualitative indicators of its results.

The real state of the process of speech development of the 5–6 grade pupils using the means of educational activity in the school practice of teaching Ukrainian language is identified, the criteria (motivational-value, linguocognitive, text-communicative, linguistic-normative), indicators and the levels of the speech

competence formation of 5–6 grade pupils are determined (primary, secondary, sufficient, high), the model of the method of the speech competence formation of 5–6 grade pupils using the means of educational-game activity in Ukrainian language lessons is constructed and scientifically substantiated.

A scientifically substantiated and practically justified system of educational, particularly playing, tasks from Ukrainian language was developed: preparatory, speech textual, communicative-situational. The feature of the proposed methodology is that it is not limited to exercises, because exercises are training tasks. In our methodology, besides training, cognitive, text-making, communicative, control tasks, etc., is provided. Consequently, the system of educational tasks is considered as a combination of types and kinds of educational-subject tasks, united with each other for their intended purpose, features of the material and method of execution.

An interactive educational game complex (hereinafter - IEGC) was created for the formation of speech competence of the younger teens. Developed tasks contained in this complex enrich the pupils' vocabulary, improve the knowledge and skills in lexicology, morphology, polish speech skills, develop thinking, linguistic, and the ability to reasonably express their own opinion.

The complex of computer games has a number of advantages in terms of activating the educational and cognitive activity of pupils, new forms of speech interaction, intensification of independent work, formation of the information literacy and organizational- activity skills. The offered interactive complex of games is an effective way to form the pupils' language competence, which forms an important component of the communicative competence of the linguistic personality; it ensures the realization of all types of speech activity - receptive (listening and reading) and productive (speaking, writing). Thanks to 'IEGC', the pupils' educational activity in the conditions of the electronic-educational environment prepares them for an innovative style of life, the characteristic feature of which is the operation of innovative ways of processing information, encoding it, decoding, generating constructive ideas, exchanging opinions, and experience in the information society.

The scientific novelty of the obtained results is that for the first time the theoretical foundations of the speech competence formation as a substantive and component of the general communicative educational-playing activity of 5–6 grade pupils are grounded; the content of the concepts " speech competence of 5–6 grade pupils" is specified, "the formation of speech competence of pupils in educational-playing activity in Ukrainian language"; The lingvodidactic conditions of the effectiveness of educational-game activity aimed at forming the language competence of 5–6 grade pupils were determined, the criteria (motivational-value, linguistic-cognitive, textual and communicative, linguistic-normative) with the corresponding indicators, and the levels of pupils speech competence formation were determined using the method of educational-playing activity (high, sufficient, average, initial); the methodology of forming the language competence of 5–6 grade pupils in Ukrainian language lessons with the use of educational-playing activity was developed; the further development of the Ukrainian-speaking personality formation problem of the pupils of the main school by using educational-playing activity method on the basis of a competent approach.

The proposed methodology for forming the language competence of 5–6 grade pupils is provided with a set of educational and playing tasks, specially selected texts based on the language game, and communicative situations, which enables to increase the motivation to learn Ukrainian language, improve the quality of work on student speech development, provide individual, differentiated approach in teaching, intensification and efficiency of the speech competence formation process. The conclusions and methodological recommendations formulated in the work can be used in the process of improving the teaching aids in Ukrainian language, in the school practice of language education, while teaching methodology of teaching Ukrainian language to students-philologists of pedagogical universities and for the improvement of the skills of teachers in the postgraduate pedagogy educational system.

Key words: Ukrainian language teaching methodology, speech competence, educational-playing activity, language game, speech competence formation during

the educational-playing activity, game task, game situation, game method, game-based learning technology, interactive educational-playing complex.

THE LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE DISSERTATION THEME

Scientific papers, in which the main scientific results of the dissertation are published

1. Meleshko L. Game in the lexicology lessons in 5–6 grade. *Ukrainian language and literature at school*. 2014. No. 6 (116). P. 16–20.
2. Meleshko L. Language game as a lingvodidactic problem. *New pedagogical thought*. Rivne, 2017. No. 3 (91). P. 45–48.
3. Meleshko L.V. Formation of pupils language competence in the process of teaching Ukrainian language with the use of computer games. *Information technology and teaching aids: electronic scientific editions*. 2017. Volume 60. No. 4. P. 87–94. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/.../1213> (application date: 02/18/2018).
4. Meleshko L.V. Didactic game as a way to form the pupils' language competence. *Proceedings. Series. Psychological-pedagogical sciences*. Nizhyn: NSU named after M. Gogol, 2017. No. 2. P. 113–118.
5. Meleshko L.V. Concepts of the language game as theoretical foundations of the organization of educational-playing activity. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical sciences*. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University edition, 2017. print. 4 (90). P. 99–102.
6. Meleshko L.V. Didactic games in the methodology of Ukrainian language teaching at school. *European multi science journal*. Budapest, Hungary. 2017. No. 6. P. 22–24.

Scientific papers certifying the approbation of the dissertation materials

7. Meleshko L.V. Educational game as a way to develop pupils' communicative abilities in Ukrainian lessons. *Methodological search: lecturer-student's scientific work on the methods of language and literature teaching*.

Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University edition, 2014. Print. 12. Ch. I. P. 150–158.

8. Meleshko L.V. Formation of rhetorical skills of 5 grade pupils by the use of playing activities. *Actual problems of forming the rhetorical personality of a teacher in the Ukrainian-speaking space*: a collection of scientific works based on materials of the All-Ukrainian scientific and practical Internet conference (Zhytomyr, April 23, 2015). Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University edition, 2015. P. 161–165.

9. Meleshko L.V. The role of game in the method of achieving the goals of language education. *Factors of pedagogy and psychology development in the twenty-first century*: a collection of abstracts of the international scientific and practical conference (Kharkiv, June 9–10, 2017). Kharkiv: East-Ukrainian organization «Center for Pedagogical Research», 2017. P. 10–13.

10. Meleshko Lilia. The game as an interactive method of Ukrainian language teaching. *Domestic Science at the Turn of the Epoch: Problems and Prospects of Development*: materials of the XXXIII All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference. Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2017. Print. 33. P. 130–132.

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| ВСТУП..... | 15 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ..... | 26 |
| 1.1. Психологічні й психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів..... | 26 |
| 1.2. Педагогічні передумови формування мовленнєвої компетентності учнів | 36 |
| 1.3. Базові й суміжні психолого-педагогічні поняття дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності | 49 |
| Висновки до розділу 1 | 73 |
| РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ | 76 |
| 2.1. Ігрова діяльність як психолого-педагогічна проблема | 76 |
| 2.2. Лінгвофілософські й лінгвістичні концепції мовної гри | 85 |
| 2.3. Мовна гра як лінгводидактична проблема | 91 |
| 2.4. Аналіз проблеми навчально-ігрової діяльності учнів у науково-методичній і навчальній літературі..... | 99 |
| Висновки до розділу 2 | 116 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ | 120 |
| 3.1. Стан формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у практиці сучасної школи | 120 |
| 3.2. Особливості методики формування мовленнєвої компетентності учнів засобом навчально-ігрової діяльності в 5–6 класах..... | 135 |
| 3.3. Організація й проведення експериментально-дослідного навчання | 165 |
| 3.4. Аналіз результатів формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів за експериментальною методикою | 171 |
| Висновки до розділу 3 | 182 |
| ВИСНОВКИ | 184 |

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Соціально-економічні, культурно-освітні, інформаційно-технологічні перетворення в сучасному суспільстві зумовлюють модернізацію змісту і технологій навчання, спонукають до пошуків нових педагогічних ідей, орієнтованих на формування активної, творчої особистості учня, який володіє загальними та предметними компетентностями. Інноваційні процеси вітчизняної освіти закономірно визначають розвиток мовної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають стратегічні напрями освіти, орієнтують на розкриття й розвиток особистісного потенціалу учнів. Державний стандарт базової і повної середньої освіти серед цільових завдань навчання української мови в основній школі передбачає формування національно свідомої духовно багатой мовної особистості учня, його мовленнєвої компетентності як предметної, що дає змогу йому реалізувати себе в мовленні. Проблема формування мовленнєвої компетентності учнів, яка є провідним компонентом у структурі загального розвитку й предметної підготовки зростаючої мовної особистості, залишається пріоритетною впродовж усього навчання в школі, а особливо на межі початкових і середніх класів, де вона актуалізується відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку учнів і загальнодидактичних принципів наступності й перспективності навчання.

Для кожного вікового періоду розвитку дитини характерною є певна провідна діяльність – гра, навчання, спілкування, навчально-професійна діяльність тощо. Провідна діяльність, пов'язана з мовленнєвою комунікацією в

процесі навчання, властива для підлітків. Тому цей віковий період особливо сприятливий для формування мовленнєвої компетентності.

Мовленнєва компетентність становить собою складне інтегративне особистісне утворення (синтез знань, умінь, ставлень, досвіду, ціннісних орієнтирів та ін.), яке дає змогу застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними засобами в процесі повсякденного спілкування або спеціально організованого навчального дискурсу. Ця компетентність ґрунтується на мовленнєвих навичках і вміннях, пов'язаних із володінням видами мовленнєвої діяльності – рецептивними (читанням, аудіюванням), продуктивними (говорінням, письмом). Відповідно з погляду лінгводидактики особливої уваги потребує насамперед розвиток таких складників мовленнєвої компетентності, як уміння сприймати, інтерпретувати й створювати тексти різних типів, стилів, жанрів мовлення.

Оновлений курс шкільної українськомовної освіти ґрунтується на сучасних досягненнях мовознавства, психолінгвістики, психології, педагогіки, лінгводидактики. Переосмислення цінностей і пріоритетів вітчизняної освіти загалом та українськомовної зокрема відповідно до суспільних запитів визначає потребу створення ефективних лінгвометодичних систем, які уможливають не лише продуктивне опанування учнями мовної системи, а й формування мовленнєвої компетентності як предметної та складника комунікативної.

Важливим у створенні сучасної лінгвометодичної системи є розрізнення взаємопов'язаних понять «мовна компетентність» і «мовленнєва компетентність». М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, Р. Дружененко, В. Зінченко, С. Караман, О. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, Г. Шелехова, С. Яворська та інші вчені з погляду лінгводидактики вкладають у ці поняття неоднозначний зміст, проводять чітку межу між мовною й мовленнєвою компетентностями. Сміслову різницю між ними та зв'язок з комунікативною компетентністю можна простежити у визначенні комунікативної «компетенції», що подане в

словнику-довіднику з української лінгводидактики (за редакцією М. Пентилюк, 2003 р.) [187, с. 70].

Учені акцентують увагу на тому, що однією з важливих умов формування мовленнєвої компетентності учнів на всіх етапах освіти є навчально-ігрова діяльність, яка передбачає мовну гру (гру зі словами, мовними формами) для вербального самовираження, використання логічних та рольових ігор, ігрових вправ, квестів тощо. Застосовуючи ігровий спосіб навчання, потрібно враховувати вікові особливості учнів. Необхідність і доцільність використання навчально-ігрової діяльності в 5–6 класах зумовлюється психофізіологічними особливостями розвитку осіб у ранньому підлітковому віці: молодші підлітки виявляють здатність до фантазування, лінгвокреативності й мовленнєвої творчості, часто втрачають інтерес до одноманітного навчання, організованого суто традиційними методами, швидко втомлюються, люблять перевтілюватися, інсценувати, дискутувати, їм подобається виконувати завдання, побудовані на співпраці, змаганнях, ігрових ситуаціях.

Навчально-ігрову діяльність розглядаємо як таку, що забезпечує мотивоване навчально-розвивальне середовище, у якому виникає інтерес до пізнання, до культурно-освітнього діалогу, до розв'язання проблемних ситуацій, до інтелектуально-мовленнєвої творчості, а отже, навчальна гра сприяє природному розвитку мислення й мовлення зростаючої мовної особистості. Дидактична цінність гри як способу навчання полягає в тому, що вона виконує кілька важливих функцій: множинної мотивації, міжособистісної комунікації, розвитку мислення, формування й контролю навчальних досягнень учнів. Доцільно створені умови для ігрової діяльності на уроці української мови дають змогу не лише мотивовано формувати мовленнєву компетентність, а й виявити рівень володіння нею, бо компетентність має ситуативний характер, виявляється в певній ситуації.

Аналіз наукових праць із різних галузей знань показав, що в науковому дискурсі немає одностайного розуміння сутності поняття «гри». Філософські

візії гри та її значення мають місце в роботах Платона, І. Канта, Ф. Шиллера, Г. Спенсера, К. Гроса, Й. Гейзінги, Л. Вітгенштейна, М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера та ін. На основі їхніх ідей виникли концепції ігор у психології, педагогіці, лінгвістиці тощо. Окремі питання мовної гри, мовленнєвого розвитку в ігровій діяльності розглядалися в працях вітчизняних і зарубіжних психологів (Е. Берн, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, В. Моляко, Ж. Піаже, К. Юнг та ін.), психолінгвістів (І. Зимня, О. О. Леонтьєв, Ч. Осгуд, І. Рум'янцева, К. Сєдов та ін.), філологів (М. Бахтін, Т. Космеда, Л. Мацько, В. Санніков, О. Стишов, О. Філатова та ін.), педагогів (Г. Ващенко, Д. Кавтарадзе, О. Савченко, В. Сухомлинський, С. Шмаков та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, М. Вашуленко, В. Бадер, Н. Гавриш, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, С. Омельчук, Л. Попова, Т. Симоненко, С. Яворська та ін.).

Дослідницький інтерес сучасних лінгводидактів до окремих аспектів організації ігрової діяльності в навчанні мови можна пояснити тим, що гра дає змогу створити розвивальне навчальне середовище, підвищити мотивацію до навчання мови та поліпшити якісні показники навчально-предметних досягнень. Студіювання наукових джерел переконує, що створення й обґрунтування ігрових методик навчання української мови – проблема, яка залишається актуальною й потребує подальших досліджень.

Окремі теоретичні аспекти проблеми навчально-ігрової діяльності як засобу мовленнєвого розвитку зростаючої особистості, переважно на рівні молодшої школи, знайшли відображення в дисертаціях учених, зокрема О. Чепки (про наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «школа – дошкільний заклад»), Ю. Федусенка (дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів), П. Копосова (розвиток мовлення учнів 1–2 класів у навчально-ігровій діяльності) та ін. Однак методика формування мовленнєвої компетентності учнів середніх класів засобом навчально-ігрової діяльності на уроках

української мови не була предметом спеціального наукового дослідження, відсутні дисертації з цієї проблеми, що визначило її актуальність. Вибір нами саме 5–6 класів зумовлений інтересом і наміром простежити наступність у розвитку мовлення засобом навчально-ігрової діяльності учнів раннього підліткового віку, який межує з молодшим шкільним віком.

Доцільність дослідження окресленої проблеми зумовлена необхідністю розв'язання таких суперечностей: між традиційними уявленнями багатьох науковців і вчителів про способи навчання української мови й потребою часу розширити їхні уявлення шляхом обґрунтування ігрових та інших сучасних технологій навчання мови й мовлення; між недостатніми розвивальними можливостями традиційного навчання, орієнтованого на формування окремих мовних, мовленнєвих знань, умінь, навичок, та необхідністю запровадження інтерактивного навчання, зокрема навчально-ігрової діяльності, з метою формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів; між актуальним освітнім завданням щодо реалізації ігрової діяльності в навчанні української мови учнів основної школи та недостатнім теоретичним обґрунтуванням, інформаційно-комунікаційним і навчально-методичним супроводом процесу впровадження ігрових технологій у шкільний курс української мови, зокрема для формування мовленнєвої компетентності учнів.

Отже, необхідність розв'язання наведених суперечностей, актуальність і недостатня наукова розробленість зазначеної проблеми зумовили вибір теми дослідження **«Формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів в ігровій діяльності на уроках української мови»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до наукової теми кафедри світової літератури та методик викладання філологічних дисциплін ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка «Креативне викладання рідної мови та літератури в середній школі та вузі» (номер реєстрації в УкрІНЕІ 0112002272), а також теми науково-дослідної роботи

Київського університету імені Бориса Грінченка «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110U006274). Тему дисертації затверджено рішенням ученої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 28.02.2014), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол № 4 від 29.04.2014).

Мета дослідження полягає в розробленні й науковому обґрунтуванні методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

Відповідно до мети дослідження визначено такі основні **завдання**:

1) проаналізувати стан розробленості досліджуваної проблеми в лінгвістичній, психолінгвістичній, педагогічній, навчально-методичній літературі та практиці навчання української мови учнів 5–6 класів;

2) уточнити поняттєво-категорійний апарат дослідження;

3) обґрунтувати лінгводидактичні засади формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобом ігрової діяльності в навчанні української мови;

4) визначити критерії, показники й схарактеризувати рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів;

5) розробити на основі концептуальної моделі методику формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови й експериментально перевірити її ефективність.

Об’єкт дослідження – процес навчання української мови учнів 5–6 класів.

Предмет дослідження – методика формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

Гіпотеза дослідження. Ефективність формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови зросте, якщо:

- 1) врахувати в розробленні й упровадженні авторської методики комплексну навчально-предметну мету, яка з-поміж специфічних складників містить взаємопов'язані мовну, мовленнєву й комунікативну компетентності;
- 2) будувати навчальний процес із використанням напрацьованої в дослідженні системи навчальних, зокрема ігрових, завдань – підготовчих, мовленнєвих текстових, комунікативно-ситуативних;
- 3) реалізувати на уроках мови компоненти розробленого інтерактивного навчально-ігрового комплексу.

Методологічною основою дослідження є положення філософії про *діалектичний метод* пізнання; загальнонаукові *підходи* – *системно-синергетичний* (сукупність способів теоретико-експериментального дослідження об'єкта як відкритої нелінійної системи), *діяльнісний* (активне застосування комплексу методів дослідження для виявлення способів, які забезпечують ефективну навчальну діяльність), *комплексний* (міждисциплінарне осмислення проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності на уроках української мови), *антропологічний* (осмислення лінгвометодичної проблеми з погляду особистісно орієнтованого навчання); конкретнонауковий підхід – *компетентнісний* (визначення мети, змісту, технологій і результатів навчання через призму компетентностей); *принципи системності, розвитку, зв'язку теорії дослідження з практикою*.

Теоретичну основу дослідження становлять положення з *теорії мовленнєвої діяльності*, зокрема про механізм мовленнєвої діяльності, особливості видів рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності, що визначають процес формування мовленнєвої компетентності учнів (Л. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Т. Ушакова та ін.); *лінгвістичні теорії про мовну особистість* (Г. Богін, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.); *ідеї комунікативної лінгвістики* про мовленнєві акти як

одиниці комунікації, що породжуються ситуаціями й пов'язані з мовленнєвою інтеракцією (Ф. Бацевич, О. Кубрякова, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, О. Селіванова та ін.); *положення теорії мовленнєвих жанрів* (М. Бахтін, Ф. Бацевич, А. Вежбіцька, В. Карасик, К. Сєдов та ін.); *теорія тексту*, зокрема положення про зв'язність, цілісність, інформативність як основні властивості тексту, про висловлювання й надфразну єдність як одиниці тексту (Н. Валгіна, О. Ворожбитова, І. Гальперін, А. Загнітко, Л. Мацько, М. Плющ та ін.); філософські, лінгвістичні, психологічні, педагогічні *ідеї ігрових концепцій*, зокрема про гру як мовне самовираження, про навчально-ігрову діяльність (Е. Берн, Л. Вітгенштейн, Д. Ельконін, Д. Кавторадзе, О. Савченко та ін.); *теорії сучасної психології, дидактики, лінгводидактики з проблеми розвитку мовлення* (А. Богуш, Т. Донченко, О. Дубасенюк, І. Зимня, В. Кордонець, Ю. Максименко, В. Нищета, В. Паламарчук, Е. Палихата, І. Рум'янцева, О. Савченко, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін.), *положення методичних концепцій когнітивно-комунікативного навчання української мови* (З. Бакум, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, К. Климова, Л. Мамчур, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.); *лінгводидактичні ідеї щодо форм, методів, засобів, технологій навчання* (О. Біляєв, Ж. Горіна, М. Греб, Н. Грона, Т. Груба, Г. Дідук-Ступ'як, Т. Донченко, Г. Корицька, І. Кучеренко, О. Кучерук, Н. Остапенко, Л. Попова, О. Потапенко, Л. Шевцова, С. Яворська та ін.).

У процесі виконання наукової роботи використано комплекс **методів дослідження**:

— **теоретичні** — аналіз філософської, психолого-педагогічної, психолінгвістичної, лінгвістичної, навчально-методичної літератури і синтез наукових положень із досліджуваної проблеми; порівняння, моделювання, систематизація теоретичних ідей для визначення наукових засад формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності на уроках української мови;

– **емпіричні** – спостереження за навчально-виховним процесом на уроках української мови, анкетування, бесіди з учителями й учнями, тестування, аналіз фрагментів усного й писемного мовлення учнів для вивчення стану мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності й рівня їхньої мовленнєвої компетентності; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у навчально-ігровій діяльності;

– **статистичні** – кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для встановлення ефективності авторської методики формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності та інтерпретації й узагальнення результатів дослідного навчання.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23, Одеської ЗОШ № 100, Бердянської ЗОШ № 11, Бердянської ЗОШ № 16, Рівненської ЗОШ № 20, КЗ «Березівського навчально-реабілітаційного центру» Житомирської обласної ради. Усього в педагогічному експерименті на різних етапах його взяли участь 716 учнів 5–6 класів та 52 вчителі української мови ЗНЗ.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше обґрунтовано* теоретичні засади формування мовленнєвої компетентності як предметної і складника загальної комунікативної в навчально-ігровій діяльності учнів 5–6 класів; *уточнено й конкретизовано* зміст понять «мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів», «формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності з української мови»; *розкрито* лінгводидактичні умови ефективності навчально-ігрової діяльності, спрямованої на формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів; *визначено* критерії (мотиваційно-ціннісний, лінгвокогнітивний, текстово-комунікативний, мовно-нормативний) з відповідними показниками й рівні сформованості в учнів мовленнєвої компетентності засобом навчально-ігрової діяльності (високий, достатній,

середній, початковий); *розроблено* методику формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови з використанням навчально-ігрової діяльності; *подальшого розвитку* набула проблема формування українськомовної особистості учнів основної школи засобом навчально-ігрової діяльності на засадах компетентнісного підходу. Результати дисертації можуть становити теоретичну базу для розроблення нових підходів і технологій навчання української мови.

Практичне значення дослідження. Запропонована методика формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів забезпечена комплексом навчально-ігрових завдань, спеціально дібраних текстів, побудованих на основі мовної гри, і комунікативних ситуацій, що дає змогу підвищити мотивацію до навчання української мови, покращити якість роботи з розвитку мовлення учнів, забезпечити індивідуальний, диференційований підхід у навчанні, інтенсифікацію й результативність процесу формування мовленнєвої компетентності. Сформульовані в роботі положення, висновки, методичні рекомендації можуть бути використані в процесі вдосконалення навчально-методичних посібників з української мови, у шкільній практиці мовної освіти, під час викладання методики навчання української мови студентам-філологам педагогічних ВНЗ та для підвищення кваліфікації вчителів-словесників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дисертації впроваджено в навчально-виховний процес Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 (акт №321 від 12.06.2017), Одеської ЗОШ № 100 (акт №349 від 12.06.2017), Бердянської ЗОШ № 11 (акт №174 від 06.06.2017), Бердянської ЗОШ № 16 (акт №01/177 від 06.06.2017), Рівненської ЗОШ № 20 (акт №71 від 06.06.2017), КЗ «Березівського навчально-реабілітаційного центру» Житомирської обласної ради (акт №206 від 18.05.2017).

Достовірність наукових результатів дослідження забезпечено теоретичним і методологічним обґрунтуванням його вихідних положень; відповідністю методів дослідження меті й поставленим завданням;

експериментальною перевіркою розроблених положень і рекомендацій, кількісним і якісним аналізом експериментального матеріалу; широким упровадженням розробленої методики формування мовленнєвої компетентності засобом навчально-ігрової діяльності в процес навчання української мови учнів 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Апробація матеріалів дисертації. Основні теоретичні та практичні положення дисертації оприлюднено у виступах автора й обговорено на наукових конференціях різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (м. Запоріжжя, 20-27 квітня 2015, 15-22 травня 2017), «Багатоманітність культур як педагогічна проблема» (м. Бердянськ, 17-18 вересня 2015), «Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті» (м. Харків, 9-10 червня 2017); *всеукраїнських*: «Формування мовно-літературної компетентності учнів і студентів-філологів» (м. Житомир, 16 грудня 2013), «Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі» (м. Житомир, 23 квітня 2015), «Розвиток національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти: надбання, реалії, перспективи» (м. Умань, 23 жовтня 2015), «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 17 березня 2017).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 10 публікаціях автора: 5 статей у фахових виданнях України (з них 1 стаття в електронному виданні, яке входить у наукометричну базу Web of Science); 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні; 4 – апробаційного характеру в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (235 найменувань, із них 7 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 261 сторінку (із них 192 сторінки основного тексту). В основній частині роботи вміщено 7 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

1.1. Психологічні й психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів

З утвердженням гуманістичної концепції в новій філософії вітчизняної освіти зростає роль особистості учня як індивідуальності, яка постійно розвивається. Ключовою стає проблема мовленнєвого розвитку як провідного елемента у структурі загальної та предметної, зокрема українськомовної, підготовки особистості школяра. Ця проблема є комплексною, міждисциплінарною, один із аспектів її – психологічний. Психологічні особливості мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі зумовлюються *індивідуально-віковими характеристиками* носіїв мови. Розглянемо детальніше психологічні особливості мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів, яким 11–12 років.

За «Психологічною енциклопедією», період онтогенетичного розвитку дитини від 10–11 до 15 років, пов'язаний із переходом від дитинства до дорослості, становить підлітковий вік. Психологічні новоутворення цього віку – виникнення почуття дорослості, формування самооцінки й поява прагнення до самовиховання. Основою для формування й розвитку їх є спілкування. У різних видах діяльності воно стає в цей період провідним [168, с. 68]. І. Рум'янцева слушно зазначає, що засобом і формою спілкування є мовлення. Мовлення – це особливий психічний процес, пов'язаний зі всіма іншими психічними процесами, які традиційно розглядаються як когнітивні (пізнавальні): сенсорними відчуттями і сприйняттям, увагою і пам'яттю, мисленням і уявою, тобто з тими процесами, поряд із якими мовлення знаходиться, разом із якими розвивається та за допомогою яких людина пізнає світ. Водночас усі ці процеси не просто впливають на породження й розвиток самого мовлення, сприяють і супроводжують його, але становлять органічні мовленнєві складники. Поряд із

сказаним дослідниця висловлює цінну думку, що всі когнітивні процеси, і мовлення зокрема, мають «емоційну» основу, оскільки чуття й емоції входять у структуру не лише будь-якого пізнавального психічного процесу, але й усіх властивостей і станів людини – таких, як воля й інтерес, потреби й наміри, мотиви й цілі, характер і темперамент, нахили й здібності, знання й свідомість. Усі ці явища безпосередньо пов'язані з мовленням, впливають на мовлення й формують його [177, с. 25-29].

Мовлення за своєю суттю є діяльністю. Результати досліджень науковців-психологів (М. Жинкін, І. Зимня, В. Моляко та ін.) підтверджують, що мовленнєву діяльність важливо активізувати в ранньому підлітковому віці, коли завершується формування внутрішнього мовлення, становлення поняттєвих структур в учнів, утворення понять, необхідних для розуміння процесів інтелектуального розвитку особистості, у цей період з'являються психологічні передумови розвитку творчої активності й виникає гостра потреба в спілкуванні. Також потрібно врахувати, що, як стверджує С. Куранова, підлітковий вік характеризується словниковим і стилістичним збагаченням мовлення, оволодінням стилістичними ресурсами мови [107, с. 153].

У результаті вивчення вікових особливостей мовленнєвого розвитку С. Рубінштейн цілком слушно зазначив, що *розвиток зв'язного й точного мовлення припадає переважно на час навчання в середній школі*. У підлітковому віці, як і в роки юності, у зв'язку з розумовим розвитком, особливо за хорошої культури, усне і писемне мовлення стає більш багатим, багатогранним, усе більш літературним: у зв'язку з оволодінням у процесі навчання науковим знанням і розвитком мислення в поняттях мовлення стає більш пристосованим до вираження думки. Слова, які були в розпорядженні дитини, набувають більш узагальненого значення. Крім смислового розвитку наявного словникового запасу, в мовлення включається низка нових спеціальних термінів. Водночас у мовленні підлітка яскравіше, ніж в учня початкових класів, виступають емоційно-виражальні – ліричні й риторичні –

моменти. Ростає чутливість до форми, до літературного подання сказаного й написаного; більш частим стає вживання метафоричних виразів. Структура мовлення, особливо письмового, значно ускладнюється, збільшується кількість складних конструкцій; чуже мовлення, яке раніше подавалося переважно у формі прямого мовлення, передається частіше у формі непрямого мовлення; відповідно до розширення кола читання й формування навичок роботи з книгою починають вводитися цитати тощо [175, с. 413–414].

Психологи (Ю. Давидова, Д. Ельконін, Н. Ліфарєва, Л. Сердюк та ін.) характеризують підлітковий вік як суперечливий, перехідний період від дитинства до зрілості, період зміни структури моральних норм та цінностей, прагнення до самостійності й незалежності, становлення емоційної зрілості, зростання соціальної активності, критичної свідомості, чутливості до оцінки з боку дорослих. Водночас деякі вчені визначають названий період віком відкриття образу «Я». Зокрема, Т. Яблонська в колективному науково-методичному посібнику вказує: «На початку підліткового періоду дитина характеризується значними досягненнями у розвитку когнітивної, емоційно-вольової сфер та самосвідомості: вона вже має досить диференційований, хоча й не зовсім узгоджений образ Я, що сформувався на основі інтеріоризації думок значущих інших, власних спостережень і порівняння себе з навколишніми; ті чи інші уподобання; більшою чи меншою мірою усвідомлений ідеальний образ Я [178, с. 57–58]». Важливо розуміти, що підліток – і дитина, і вже не дитина, він має деякі риси дорослого, але він не дорослий, намагається осмислювати свої прагнення, дії, як це роблять юнаки й дорослі, але осмислює своєрідно, подитячому [28, с. 205]. Саме така суперечливість психічного розвитку вимагає врахування індивідуально-вікових характеристик у навчальній роботі з учнями підліткового віку. Психологи акцентують, що підлітки люблять учителів загалом по-людськи щасливих, доброзичливих і життєрадісних [170, с. 51].

Вибираючи друзів, підліток орієнтується на такі товариські риси, як вірність, чесність, щирість, уміння берегти таємницю, взаємоповага та ін.; не

мислить себе без колективу, норми й цінності групи сприймає, як власні, вони впливають на його моральне становлення [168, с. 68]. Відповідно до сказаного необхідно врахувати в організації мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів їхнє морально-етичне начало, ціннісний і груповий аспекти. Отже, природним буде запровадження аксіологічного й соціокультурного підходів у роботу з формування мовленнєвої компетентності ранніх підлітків та колективно-групових форм навчання, що уможливить формування міжособистісних стосунків, опосередкованих суспільно-цінним і особистісно вартісним змістом спільної навчальної, зокрема й мовленнєвої, діяльності.

У загальній теорії мовлення, за С. Рубінштейном, велике принципове значення становлять такі положення:

1) слово, мовлення мають семантичний, смисловий зміст – значення, яке становить узагальнене позначуване визначення свого предмета; відношення слова до позначуваного ним предмета – це *пізнавальне* відношення;

2) позначуване відображення предмета в значенні слова є не пасивним процесом; слово виникає в спілкуванні і служить для спілкування [175, с. 386].

О. О. Леонтьєв на основі узагальнення досліджень попередників констатує, що мовленнєву дію потрібно розуміти як аналог розв’язання пізнавального завдання, як інтелектуальний акт (у широкому сенсі) [117, с. 57].

В 11–12-річному віці носій мови починає гіпотетико-дедуктивно розмірковувати, будувати гіпотези, самостійно творчо мислити, узагальнювати й робити висновки. Інтенсивний розвиток мислення є однією з найбільш характерних особливостей підліткового віку, пронизує процеси уваги, сприймання, пам’яті. В організації мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів потребують урахування висновки Л. Виготського про те, що мисленнєвий розвиток є центральним для всієї структури свідомості й для всієї системи діяльності психічних функцій [29, с. 415]. З цим пов’язана ідея інтелектуалізації психічних процесів, що починають діяти свідомо, логічно, а не автоматично.

Мислення підлітка з конкретно-поняттєвого поступово стає абстрактно-поняттєвим, що по-різному здійснюється в навчальній діяльності. На уроках української мови як рідної створюються особливо сприятливі умови для формування здатності узагальнювати, абстрагувати, переходити від абстрактного до конкретного. Відповідно до посиленого розвитку формального, теоретичного, рефлексійного, поняттєвого мислення здійснюється мовленнєвий розвиток підлітка. І. Зимня слушно зазначила, що в підлітків продовжують удосконалюватися номенклатура й відбір мовних засобів, їх комбінаторика, способи формування та формулювання думки, удосконалюються всі мовні механізми – пам'ять, мислення (осмислення), можливість прогнозування [83, с. 136].

І. Кочан, Н. Захлюпана на основі вивчення психології мовленнєвого розвитку учнів середньої школи зазначають, що в цей період мовлення із ситуативного переходить у вольове. Учень дає відповідь на запитання, будує речення, вибирає слово, створює монолог, пише твір. У його життя поступово входить поняття норми, культури мовлення, відбувається стилістична диференціація мовлення, починає формуватися індивідуальний стиль, школяр оволодіває, крім говоріння і слухання, ще й читанням та письмом, мовлення стає знаряддям пізнання й навчальної діяльності [102, с. 173].

За узагальненням психолінгвістів І. Горєлова, К. Сєдова, у підлітковому віці відбувається розвиток дискурсивного мислення, особливості якого відображаються у виборі комунікативних стратегій мовленнєвої поведінки. Якщо молодші школярі оволодівають репрезентативною, або зображувальною, комунікативною стратегією, то основним набутком підліткового віку потрібно вважати різні підвиди (об'єктно-аналітичний і суб'єктно-аналітичний) наративної, або аналітичної, стратегії мовленнєвої поведінки. У підлітковому віці також спостерігається певна послідовність в оволодінні способами передавання інформації: спочатку учні опановують об'єктно-аналітичний спосіб передавання інформації, який дає змогу узагальнювати зображувані в

розповіді факти, і лише потім у їхніх дискурсах з'являється чітко виражена оцінність, яка є специфічною рисою суб'єктно-аналітичного дискурсивного мислення. У результаті експериментальних даних учені роблять висновок, що хоч до підліткового віку в дітей уже сформоване внутрішнє мовлення (це дає змогу досить швидко породжувати свої висловлювання), здійснення складних мовленнєво-мисленнєвих операцій щодо аналізу змісту висловлювання (необхідних для глибокого розуміння смислу мовленнєвого твору) їм недоступно. Інтеріоризація зовнішньої мовленнєвої діяльності у внутрішньомовленнєву в молодших підлітків не дуже глибока: їм ще не доступні складні семантичні побудови на глибокому смислоутворювальному рівні породження й розуміння висловлювання. Дискурсивна поведінка учнів середньої ланки, незважаючи на автоматизованість процесів створення текстів, ще не завжди осмислена; мовлення і мислення в процесі побудови текстів ще не зливаються повністю. Таке поєднання за нормального розвитку мовної особистості спостерігається лише до закінчення шкільного дитинства [52, с. 235–243].

Аналіз психологічних праць переконує, що мовлення людини виступає засобом розвитку інтелекту. Вік молодших підлітків характеризується зростанням темпів розвитку вербального інтелекту. Підліток починає розуміти важливість мовленнєвого розвитку для становлення інтелектуальної та загалом пізнавальної сфер особистості. У цей віковий період природним є формування в учнів поняттєвого досвіду на образній основі, що забезпечує розвиток емоційного інтелекту (розуміння емоцій, емоційну саморегуляцію), логічних операцій і дій, як підґрунтя логічного й послідовного висловлювання думок з використанням різних асоціацій, образів.

За М. Холодною, у процесі навчання мають бути створені умови для формування персонального пізнавального стилю кожного учня. Персональний пізнавальний стиль – це психічне утворення, яке є, по-перше, багатомірним за своїм проявом, по-друге, ієрархічним за своєю побудовою (включаючи різні

рівні стильової поведінки), по-третє інтегральним за своїми механізмами (оскільки становить продукт інтеграції різних форм індивідуального ментального досвіду) і, по-четверте, гнучким за своїми адаптувальними можливостями. Формування персонального пізнавального стилю (і відповідно ріст ефективності навчальної діяльності) передбачає створення такого освітнього середовища, одні елементи якого відповідають реальному стилю учня, тоді як інші не відповідають в тому смислі, що вони призначені для розвитку механізмів стильової поведінки, яких не вистачає [213, с. 269–271]. Персональний пізнавальний стиль дає відповідь на запитання *як людина мислить?*, – у контексті нашого дослідження це твердження є важливим, оскільки від збагаченої думки залежить збагачене мовлення. У процесі навчання особливості персонального пізнавального стилю учня впливають на швидкість мислення, гнучкість, образність мовлення, навчальну успішність із предмета. Отже, механізм дії пізнавального стилю виявляється в різних видах діяльності учнів, зокрема й навчальній, мовленнєвій. З огляду на сказане необхідним психологічним чинником ефективної організації мовленнєвого розвитку учнів є розширення їхнього індивідуального когнітивного досвіду шляхом освоєння різних пізнавальних стилів. М. Холодна на основі досягнень сучасної психології виділяє чотири типи пізнавальних стилів: *стилі кодування інформації* (словесно-мовленнєвий, візуальний, предметно-практичний, сенсорно-емоційний); *стилі перероблення інформації* (полезалежний/ полenezалежний, імпульсивний/ рефлексійний, аналітичний/ синтетичний, нетолерантний/ толерантний до протиріч, конкретизації/ абстрагування, гнучкий/ регідний (інертний) та ін.); *стилі постановки й розв'язання проблем* (виконавчий, дослідницький); *стилі пізнавального ставлення до світу* (емпірично-практичний, теоретико-узагальнювальний, інтуїтивно-метафоричний) [213, с. 234]. Отже, у процесі мовленнєвого розвитку учнів на уроках української мови важливо формувати персональний пізнавальний стиль,

розвиваючи наявні індивідуальні пізнавальні стилі кодування інформації, перероблення її, постановки й розв'язання проблем, ставлення до світу.

Пізнавальний розвиток, розширення багатства індивідуального словника, здатність варіювати своїм мовленням залежно від стилю спілкування та особистості співрозмовника індивідуалізують самосвідомість підлітка. Він починає усвідомлювати власну майбутню дорослість і розуміє, що досягти її можна лише через успішну діяльність. Бажання відчутти й усвідомити себе дорослим – почуття дорослості – є важливим мотивом психічного розвитку підлітка.

Оскільки найвагоміший внесок у психічний розвиток особистості робить діяльність, актуальним є питання змісту провідної діяльності в підлітковому віці. Загалом психологи в підлітковому віці виділяють такі провідні види діяльності: міжособистісне спілкування з дорослими й ровесниками, суспільно корисну працю, навчання. Так, за Д. Ельконіним, провідною діяльністю в цей період розвитку є діяльність спілкування, яка має на меті побудову стосунків з товаришами на основі морально-етичних норм, що скеровують вчинки підлітків [70, с. 73–74]. Водночас Д. Фельдштейн наголошує на прагненні підлітка наслідувати дорослих, бажанні долучитися до їхніх справ і відносин, отримати суспільну оцінку [206, с. 36]. Ця теорія обґрунтовує визначення науковцем суспільно-корисної діяльності як провідної.

Психологи (А. Реан, Д. Фельдштейн та ін.) у підлітковому віці виділяють певні перехідні етапи. На першому етапі розвитку підлітків (10–11 років) – провідною діяльністю є спілкування з однолітками, яке реалізує потребу підлітка бути й здаватися дорослим [170, с. 121–123]. Особистісне спілкування, як слушно зазначає Д. Ельконін, спрямоване на самоствердження в колективі, на реалізацію в ньому норм відносин дорослих [70, с. 73–74]. На другому (12–13 років) та третьому (14–15 років) етапах психічного розвитку підлітків спілкування також відіграє значну роль у розвитку особистості; прагнення підлітка включитися в суспільство на умовах виконання певної значущої ролі,

проявити свої можливості, бути таким, як дорослий, роблять привабливою суспільно-корисну діяльність [207, с. 84].

Аналіз праць психологів (Г. Костюка, О. О. Леонтьєва, Л. Сердюк, Т. Яблонської та ін.) уможлиблює констатувати, що фактично будь-яка діяльність підлітка тісно пов'язана зі спілкуванням. У процесі спілкування учень формується та самовизначається, виявляє свої індивідуальні особливості, виробляє норми поведінки, інтеріоризує й передає суспільний досвід. Головним засобом спілкування є мовлення. Розвинути здатність до повноцінного спілкування можливо лише за допомогою мовних засобів, тобто в процесі мовленнєвої діяльності. Без мовлення неможливий повноцінний розвиток зростаючої особистості. Свідоме ставлення учня до розвитку власної мовленнєвої діяльності – це ставлення до самого себе, до становлення різнобічно розвиненої особистості, яка адекватно реагує на стимули зовнішнього світу.

За Р. Грановською, в одинадцять років особливо болісно переноситься педагогічний стиль, який пригнічує активність, ініціативу, однак і зайва свобода – також непосильний тягар. У дванадцять років імпульсивність підлітків частково згладжується, ставлення до світу набуває більш позитивних характеристик. Інтенсивний розвиток логічної пам'яті й мислення визначає головні риси цього віку: розумність, терплячість і гумор [56, с. 444–447].

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства на мислення й мовленнєву діяльність учнів стали впливати нові чинники: мережевий простір Інтернету, електронні інформаційно-комунікаційні засоби, мобільні гаджети, комп'ютерні ігри, пов'язані з візуалізацією динамічних об'єктів інформації, рекламою, нелінійним текстом. Ці чинники спричинили те, що в учнів масово формується кліпове мислення, яке набуває домінування, на відміну від поняттєвого мислення. Особливості кліпового мислення досить чітко окреслила Т. Удовицька [199, с. 408]. Цілком погоджуємося з її узагальненнями й висновками. Загалом кліпове мислення характеризується тим, що учень

мислить мозаїкою часто непов'язаних образів, які, фрагментарно відтворюючи довкілля, постійно змінюються, як у калейдоскопі, і потребують миттєвого споживання. Як позитив кліпового мислення варто виділити його захисну функцію, що забезпечує від великого обсягу інформації, дає змогу спожити значну кількість інформації за короткий час, а отже, інтенсифікує навчально-пізнавальний процес, формує нелінійне мислення. Стиль мислення, побудованого на принципах кліпової техніки, має також чимало недоліків: поверхове, без критики, сприйняття вимагає простого споживання особою інформації без її аналізу; цей стиль утруднює формування навичок системного мислення, послаблює емпатію, відповідальність зростаючої особистості за себе й командну групу тощо. Учень, у якого кліпове мислення, не може тривалий час зосереджуватися на певній інформації, його психіка постійно потребує нових образів. Тому, щоб відкоригувати ситуацію, проектуючи навчальну методику, потрібно враховувати систему, яка передбачає тривалу концентрацію уваги учнів на одному навчальному об'єкті, одній темі, читання, аналіз високохудожніх текстів, обговорення їх та ін.

Важливе місце в системі способів розвитку мислення й мовлення учнів 5–6 класів посідає гра. За А. Богуш і Н. Луцан, «однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування [16, с. 6]». Тому в підлітковому віці за умови правильного лінгводидактичного спрямування гра може стати ефективним засобом формування й розвитку мовленнєвої компетентності зростаючої мовної особистості.

Навчання української мови в 5–6 класах засобом ігрової діяльності уможлиблює активізацію мовлення, розвиток його й удосконалення. У цей віковий період взаємозв'язок навчальної, ігрової і мовленнєвої діяльності є закономірним. У *ранньому підлітковому віці* через швидкі фізіологічні зміни в організмі учні відчувають підвищену втомлюваність, втрачають інтерес до одноманітного навчання, яке організовується власне традиційними методами,

учнів більше цікавить і діяльність, і кінцевий результат. Тому в цей віковий період гра є природовідповідним способом навчання.

Отже, аналіз концептуальних ідей психологів і психолінгвістів з питань мовленнєвого розвитку учнів переконав у тому, що формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків – це складний психолого-педагогічний процес, який відбувається в процесі становлення їх як особистостей та передбачає обов'язкове врахування індивідуально-вікових характеристик учнів, психолінгвістичних властивостей механізму мовлення, зв'язку мовлення з іншими пізнавальними процесами. Окреслені психологічні особливості мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів є основою пошуку відповідних цьому віку методів і технологій навчання української мови, які ефективно впливають на різні канали сприйняття, декодування інформації, породження мовлення в усній і писемній формі. Варто підкреслити, що важливе місце в системі способів мовленнєвого розвитку учнів посідає навчально-ігрова діяльність.

1.2. Педагогічні передумови формування мовленнєвої компетентності учнів

Опрацювання педагогічних праць дидактів (С. Бондар, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, О. Овчарук, І. Якиманська та ін.) і лінгводидактів (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, Л. Мамчур, С. Омельчук, Л. Попова, М. Пентилюк та ін.) дало змогу з'ясувати, що у формуванні мовленнєвої компетентності учнів важливо доцільно відбирати зміст, форми, методи і засоби навчання на засадах сучасних підходів, зокрема *особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного*, які в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, в освітній галузі «Мови і літератури», розглядаються як основні підходи до навчання мови [63, с. 5].

Фахівці (О. Дубасенюк, О. Савченко, І. Якиманська та ін.) визначають *особистісно орієнтований підхід* як інтегративний і наскрізний, що становить методологічний орієнтир у спрямуванні навчального процесу на формування

особистості як суб'єкта навчальної взаємодії з урахування особистісного потенціалу, інтересів і потреб учня. Прийнято вважати, що мета особистісно орієнтованої освіти полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих (екзистенціальних) особистісних цінностей — особистість відповідно-відповідальна [197, с. 48].

За настановами, поданими в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, особистісний підхід до кожного учня (як і компетентнісний, діяльнісний) здійснюється через різні, варіативні, методики організації навчання, які враховують пізнавальні здібності учнів [63, с. 7].

Сучасні педагоги наголошують на актуальності особистісно орієнтованих технологій освіти, у центрі їх – унікальна цілісна особистість зростаючої людини, яка намагається максимально реалізувати свої можливості, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Ключовими для таких технологій є розвиток, індивідуальність, свобода, самостійність, творчість [180, с. 67].

Ідеї особистісно орієнтованої освіти у вітчизняній методиці навчання української мови викладено в працях В. Загородної, Ж. Горіної, І. Кучеренко, Л. Мамчур, А. Нікітіної, Т. Симоненко та ін. Лінгводидакти зазначають, що цей підхід передбачає створення умов для формування національно свідомої мовної особистості, здатної володіти кількома компетентностями.

Особистість як носій мови реалізує себе насамперед у мовленні. Велику увагу мовленнєвому розвитку особистості школяра приділяли О. Біляєв, В. Мельничайко, І. Синиця, Л. Скуратівський та ін. Проблема мовленнєвого розвитку зростаючої мовної особистості у зв'язку з інтелектуальним була однією із основних у дослідженнях В. Сухомлинського, зокрема він зазначав, що перше завдання школи – навчити добре мислити і говорити, один із шляхів розв'язання цього завдання – «уроки мислення». Зміст і характер духовного

життя, розумового розвитку учнів мають стояти на трьох китах: яскрава думка, живе слово і творчість дитини [196, с. 340, 343].

У дослідженні враховано думку В. Сухомлинського, що підлітки відчують потребу поділитися один з одним не лише враженнями про бачене (як це характерно для молодшого віку), але вже й думками, які народилися на матеріалі певних узагальнень і висновків. У багатьох учнів цього віку помічається звичка сперечатися в усіх випадках, де тільки вони бачать можливість докласти силу свого розуму, це потрібно вдосконалювати; «розвиток мови в тому й полягає, щоб спрямовувати своєрідну розумову працю підлітка в правильне русло, розвивати з його незрілої, недосконалої мови правильно побудовану зовнішню мову [195, с. 321]».

Відповідно до тенденцій сучасної освіти загалом і мовної зокрема, принципове значення має *компетентнісний підхід* до навчання, ідеї якого розвинені в працях О. Овчарук, К. Климової, О. Копусь, Г. Корицької, В. Нищети, І. Хом'яка та ін. Компетентнісний підхід – це спрямування навчально-виховного процесу на досягнення результатів у вигляді ключових і предметних компетентностей. Важливо врахувати, що цей підхід, за І. Зимньою, фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті [82, с. 32–36]. О. Кучерук зазначає, що в умовах компетентнісного підходу до навчання української мови контроль та оцінювання навчальних досягнень спрямовується на визначення рівня компетентнісного розвитку учня як мовної особистості, а в центрі оцінювання – ключові та спеціальні (мовна, мовленнєва текстова й комунікативна) компетентності [115, с. 144].

Змістові лінії мовної освіти, відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, мають орієнтуватися на формування мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної компетентностей, водночас стратегічно важливою для мовного компонента освітньої галузі «Мови і

літератури» є комунікативна компетентність [63, с. 9–10]. *Комунікативну компетентність розглядаємо як ключову і предметну для мовної освіти.*

У процесі мовленнєвого розвитку учнів особливе значення має формування мовленнєвої й комунікативної компетентностей шляхом культивування взаємопов'язаних мовленнєвих і комунікативних умінь. Як слушно зазначає Г. Шелехова, «мовленнєві вміння й навички пов'язані з володінням видами мовленнєвої діяльності – рецептивними (читанням, аудіюванням), продуктивними (говорінням, письмом). *Комунікативні вміння й навички пов'язані з організацією мовленнєвого спілкування відповідно до мотивів, мети, завдань, з дотриманням норм мовленнєвої поведінки* [221, с. 14]».

Під час формування мовленнєвої компетентності учнів варто враховувати умови безконфліктного ефективного педагогічного спілкування. Значну роль у мовленнєвому розвитку учнів відіграє мовленнєва поведінка вчителя й рівень його комунікативної культури. Основи професійно-педагогічного спілкування досліджував В. Кан-Калик, у результаті чого зробив суттєві щодо нашого дослідження узагальнення, з-поміж них такі:

1) важливо дотримуватися всіх етапів загальної структури процесу професійно-педагогічного спілкування: а) моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом у підготовці до уроку; б) організація безпосереднього спілкування з класом; в) керування спілкуванням у педагогічному процесі; г) аналіз здійсненої системи спілкування й моделювання нової системи спілкування для подальшої діяльності;

2) у структурі процесу навчання можна виділити дві підсистеми: дидактичну (змістову) і комунікативну (формоутворювальну), – які на практиці становлять єдине ціле;

3) за дидактичною структурою уроку завжди має відчуватися його емоційна комунікативна партитура;

4) смисл спілкування в педагогічній діяльності полягає саме в тому, щоб учні стали співучасниками, а не просто присутніми; якщо такої співучасті немає, то педагогічне спілкування набуває формального характеру, глибина впливу незначна;

5) слово вчителя має впливати на почуття й свідомість, воно має стимулювати мислення, уяву, створювати потребу в пошуковій діяльності;

6) мовленнєві здібності становлять органічний компонент комунікативних здібностей учителя;

7) у педагогічному спілкуванні має місце така залежність: педагогічне завдання → комунікативне завдання → мовленнєве завдання [88, с. 26–27, 34, 37, 58, 117, 119].

Як було зазначено, базовим у навчанні є також *діяльнісний підхід*, основи якого розробили психологи О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн і розвинули в наукових працях П. Гальперін, В. Давидов, О. О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін. Для цього підходу характерно те, щоб учні виконували певну послідовність навчальних дій на рівні вмінь.

За М. Пентилюк, діяльнісний підхід до організації мовної освіти базується на мовленнєвій діяльності, враховує когнітивні, емоційні, вольові здібності учня [139, с. 26]. Зазначений підхід передбачає оволодіння способами навчання, збагачення особистісного досвіду учня як суб'єкта діяльності, вироблення загального вміння вчитися, виконання навчальних дій у різних видах мовленнєвої діяльності та сферах спілкування. У контексті цього підходу навчання спрямовується на формування пізнавальних, навчально-практичних і мовленнєво-комунікативних умінь учнів, які виконують діяльність і самі формуються в діяльності. Діяльнісний підхід ґрунтується на активізації освітньої діяльності учнів, відповідно реалізується шляхом використання дискусій, проблемних і творчих завдань, дослідницького, проектного методів, дидактичних ігор і т. ін.

У працях сучасних педагогів (О. Дубасенюк, О. Пошетун, О. Савченко, О. Сухомлинської, А. Хуторського та ін.) розкрито питання мовленнєвої взаємодії учасників навчально-виховного процесу в різних ситуаціях шкільного життя, особливості словесного методу як одного з основних у системі способів навчання, роль інтерактивних технологій навчання в мисленнєво-мовленнєвому розвитку учнів тощо.

У побудові й упровадженні системи роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів важливо брати до уваги закономірності мовленнєвого розвитку. Зокрема, О. Кучерук наголошує на залежності розвитку видів мовленнєвої діяльності учнів від таких чинників: рівня володіння мовленнєвознавчими поняттями (текст, актуальне членування тексту, способи міжфразного зв'язку, стилі й типи мовлення тощо) та операційними знаннями (тактики сприймання, побудови тексту); оволодіння мовою як діяльністю; активної роботи над формуванням системи мисленнєвих прийомів, з огляду на природний зв'язок мовлення і мислення; взаємодії в організації навчальної діяльності лівої і правої півкуль головного мозку; поєднання та сукупного розвитку всіх психічних процесів – і інтелектуальних, і емоційно-вольових; рівня розвитку етичної сфери, ціннісних орієнтацій учнів та формування в них мотивів навчальних мовленнєвих дій у зв'язку з когнітивними, естетичними; емоційно-психічного стану, багатогранного досвіду учня (чуттєвого, інтелектуального, соціального), його психо-соціо-культурних характеристик; урахування в системі методів навчання мовленнєвого й когнітивного аспектів; взаємозв'язку дій формування мовної компетентності й мовленнєвої; впливу позитивного мовленнєвого середовища, відповідного текстового дидактичного матеріалу; тренінгів, з одного боку, в окремому виді мовленнєвої діяльності, а з іншого – в комплексному розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності тощо [115, с. 186–187].

В організації формування мовленнєвої компетентності ранніх підлітків на уроках української мови пропонуємо враховувати закономірність розвитку

видів мовленнєвої діяльності учнів і побудови педагогічної роботи на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Відповідно організаційні особливості виявлятимуться в переважному застосуванні таких елементів навчання: діалогічних та ігрових методів навчання, групових форм навчання, ретельно відібраного текстового дидактичного матеріалу й комунікативних ситуацій, інформаційно-комунікаційних технологій, цілевизначення навчальної діяльності, різних видів позитивної мотивації (пізнавальної, комунікативної, успіху, лідерства та ін.), контролю й самоконтролю навчальних досягнень, навчальної рефлексії тощо.

На основі вивчення педагогічних досліджень встановлено, що найбільше уваги проблемі мовленнєвого розвитку учнів приділяють лінгводидакти. З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін. у межах методики мовленнєвого розвитку учнів виділяють такі підходи до навчання: *комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, особистісний, культурологічний, проблемний*, з-поміж них перші три визначаються як пріоритетні. Виділені підходи розглядаються як орієнтири для реалізації основних напрямів роботи з розвитку мовлення, а саме: збагачення словника, засвоєння мовних норм, зв'язне мовлення [166, с. 198–199].

Ідею про те, що необхідною умовою мовленнєвого розвитку учнів є поєднання різнотипних підходів до вивчення мовного матеріалу, доводить Л. Мамчур. Дослідниця з погляду розвитку комунікативної компетентності акцентує на взаємодії таких змістовно-дидактичних підходів: *лінгвістичного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, текстоцентричного, соціокультурного, когнітивно-комунікативного, українознавчого, етнопедагогічного*. Взаємодію названих підходів до навчання мови Л. Мамчур радить утілювати на основі принципу перспективності та наступності для поступового засвоєння школярами мовних, мовленнєвих і комунікативних понять, послідовного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, що в результаті становитиме певний рівень

сформованості комунікативної компетентності учнів [122, с. 141–142]. Водночас Л. Мамчур цілком логічно стверджує, що успішне спілкування залежить від мовленнєвої компетентності мовця і співрозмовника, яка є важливим складником комунікативної компетентності мовної особистості, оскільки забезпечує реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності [122, с. 42–43].

Сучасні лінгводидакти (О. Глазова, Т. Груба, В. Заєць, К. Климова, О. Решетілова, О. Семенов та ін.) особливу увагу в питанні формування мовленнєвої компетентності приділяють *текстоцентричному підходові*. Як зазначає О. Кучерук, текстоцентричний підхід до навчання мови – це методологічний орієнтир у забезпеченні ефективної системи навчання на текстовій основі, з використанням текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення. Ефективність реалізації текстоцентричного підходу до мовної освіти залежить від систематичного поєднання читацької, аналітичної, репродуктивно-конструктивної, інтерпретувальної, творчої, редагувальної роботи з текстами, що забезпечує гарантований розвивальний вплив на юного носія мови [116, с. 8–11]. Водночас проблема підходів до навчання є дискусійною в сучасній лінгводидактиці, наприклад З. Бакум текстоцентризм розглядає в системі принципів навчання української мови [7].

З погляду мовленнєвого розвитку учнів заслуговує на увагу ідея *жанрового підходу* до навчання мови, який орієнтує на опанування учнями різних мовленнєвих жанрів – подяки, привітання, вибачення, пояснення, співчуття, захоплення, компліменту, пропозиції, поради, втішання, згоди чи відмови тощо. Науковці (Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба та ін.) розглядають володіння мовленнєвими жанрами як один із важливих складників мовленнєвої компетентності.

Сучасні фахівці акцентують на тому, що жанровий підхід до викладання мов (особливо навчання письма) почав формуватися в середині 80-х років минулого століття. Використання жанрового підходу зумовлює свідоме

ставлення до структури жанру, яка є продуктом соціального контексту та комунікативної мети. Жанровий підхід пов'язує форму й функцію мови. Він формує свідоме ставлення до тексту, його організації, розуміння процесу породження тексту [100, с. 92–94]. За Л. Мамчур, на уроці української мови необхідно формувати знання про сутність мовленнєвого жанру, його типи й розвивати вміння створювати мовленнєві жанри, оскільки вони є проявом комунікативної учнівської взаємодії, що об'єднує найзагальніші комунікативні наміри учасників навчального спілкування, усі складники та чинники мовленнєвої діяльності особистостей, необхідні для розвитку комунікативних умінь і навичок. Дослідниця наголошує, що учень має оволодіти насамперед тими мовленнєвими жанрами, які мають високу фактичну частотність уживання в життєвому спілкуванні [122, с. 101].

Окремо варто виділити розвивальний потенціал *ігрового підходу* до навчання, що спрямовується на вияв навчальної активності учнів в ігровій діяльності. На доречності застосування в навчанні української мови завдань ігрового характеру (лінгвістичних ігор), що стимулюють пізнавальну активність учнів, їхню дослідницьку й пошукову діяльність, наголошує С. Омельчук [151, с. 50]. Деякі аспекти ігрового підходу та можливості застосування його з метою мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови розкрито в працях Н. Гавриш, С. Карамана, М. Пентилюк, О. Потапенка та ін. На основі аналізу результатів їхніх досліджень можна стверджувати, що поєднання інтерактивної ігрової діяльності з навчальною, комунікативною, дослідницькою, проектною в шкільному курсі української мови створює сприятливі умови для пізнавального й комунікативного розвитку учнів як мовних особистостей. Отже, навчально-ігрова діяльність має інтерактивний потенціал і когнітивно-комунікативне спрямування, що уможливорює природне формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності й розвиток здатності до мовленнєвого спілкування в різних ситуаціях.

Окреслені в цьому підрозділі підходи до навчання, які шляхом системно-синергетичних впливів забезпечують особистісний розвиток учнів, будемо враховувати в напрацюванні експериментальної методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у шкільному курсі української мови.

У межах зазначених підходів, які розглядаємо як методологічні орієнтири в організації процесу формування мовленнєвої компетентності, важливого значення набувають описані в працях педагогів (С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Рудницької, О. Савченко та ін.) принципи, форми, методи, засоби навчання, що мають освітній потенціал для мовленнєвого розвитку учнів. З огляду на сказане варто виділити такі *загальнодидактичні принципи*: гуманізації навчання, особистісної орієнтації навчання, свідомої навчальної діяльності, діалогізації навчання, міжпредметних зв'язків та ін.

Відповідно до *принципу гуманізації навчання* людина розглядається як найвища соціальна цінність, а розвиток особи учня має відбуватися на засадах моралі (І. Левін, А. Маслоу, В. Сухомлинський, С. Пальчевський та ін.). Цей принцип ґрунтується на врахуванні в процесі навчання таких загальнолюдських гуманістичних цінностей, як доброта, любов, совість, патріотизм, потяг до істини, до прекрасного, толерантність, справедливість, емпатія, милосердя, чесність, гідність, сумління, відповідальність тощо. Реалізація цього принципу в навчанні мови формує соціокультурну компетентність як етичну основу мовленнєвого розвитку учнів.

Зasadничим в умовах сучасної освіти є *принцип особистісної орієнтації навчання*, що спрямовує на залучення особистісного потенціалу учнів у навчальний процес, розвиток і саморозвиток особистісного ставлення до світу, до себе й власної діяльності. Упровадження цього принципу в шкільному курсі української мови передбачає формування й розвиток школяра як мовної особистості, що виявляється, за О. Ворожбитовою, в чотирьох своїх іпостасях – мисленнєвій, мовній, мовленнєвій, комунікативній [36, с. 17]. Як слушно

стверджує Г. Шелехова, принцип особистісної орієнтації навчання передбачає забезпечення вчителем оптимальних умов для різнобічного мовленнєвого розвитку кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку. Саме орієнтація на особистість спричинює пильну увагу до проблеми свідомого навчання мови й мовлення [221, с. 548, 551].

У контексті сказаного важливим є дотримання *принципу свідомої навчальної діяльності*, який пов'язаний із такою закономірністю: учень упевнено впроваджуватиме на практиці навчальні досягнення, якщо здобуватиме їх під час виконання свідомої діяльності. Для забезпечення свідомої навчальної діяльності необхідно розуміти мотив і мету її, а отже, залучати учнів до цілевизначення в процесі навчання.

Для ефективного навчання мовлення дуже важливо враховувати *принцип діалогізації навчання*, відповідно до якого вивчення мови й розвиток мовлення відбувається за допомогою діалогічних методів в атмосфері партнерства та співпраці. Реалізація цього принципу «дає змогу природно організовувати мисленнєво-мовленнєву діяльність, забезпечує збереження й розвиток індивідуальної культури дитини, сприяє міжособистісній комунікації шляхом використання інтерактивних методів навчання [115, с. 309]».

Успішне навчання мовлення потребує застосування в системі мовної освіти *принципу міжпредметних зв'язків*, що передбачає використання на уроках мови й мовлення матеріалу з різних навчальних дисциплін. Відповідно до цього принципу міжпредметні зв'язки розглядаються як умова інтеграції змісту навчальних курсів і формування цілісної картини світу. Цілком слушно М. Пентилюк зазначає, що міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь, навичок. Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно й водночас

інтенсивно використовувати час на уроках [139, с. 41]. У результаті застосування принципу міжпредметних зв'язків забезпечується збагачення особистісного досвіду учнів культурно-смысловими асоціаціями, знаннями, способами дій, моделями комунікативної поведінки тощо.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в процесі формування мовленнєвої компетентності учнів, поза іншим, необхідно дотримуватися *загальних принципів мовленнєвого розвитку*, зокрема таких: мовленнєвої активності, евристичності, комплексності в розвитку видів мовленнєвої діяльності, емоційності, моделювання мовленнєвих продуктів, внутрішньопредметних зв'язків тощо [115, с. 187–188]. Наведені принципи становлять своєрідні правила для проектування й реалізації системи роботи щодо навчання мовлення. Таку ж функцію виконують і методичні принципи мовленнєвої підготовки учнів, визначені в колективній праці (за редакцією М. Пентиліук): 1) єдність розвитку мовлення й мислення; 2) взаємозв'язок розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності; 3) випереджальний розвиток усного мовлення; 4) зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної компетентності; 5) зв'язок розвитку мовлення з формуванням стратегічної компетентності; 6) зв'язок розвитку мовлення з формуванням соціокультурної компетентності; 7) взаємозв'язок роботи з розвитку мовлення на уроках мови і літератури [139, с. 267–270]. Реалізація зазначених принципів в організації навчання української мови дасть змогу збагатити пізнавально-емоційний досвід учнів, виробити здатність диференційовано використовувати різні стратегії оволодіння мовленням під час сприймання, продукування, засвоєння інформації, сприятиме опануванню різних моделей мовленнєвої поведінки.

У втіленні наведених принципів з метою активного формування мовленнєвої компетентності учнів варто використовувати різні форми навчання. Особливе значення для цього має групова форма, яка дає змогу реалізувати розвивальні можливості співпраці учнів, їхньої мовленнєвої взаємодії.

Визначальними чинниками в досягненні навчальної мети є методи як способи впорядкованої діяльності вчителя і учнів на шляху до запроектованих цілей. У педагогіці й теорії українськомовної освіти існують усталені класифікації методів навчання: за рівнем і характером пізнавальної активності учнів (І. Лернер, М. Скаткін), за джерелами знань (Є. Голант, Д. Лордкіпанідзе, С. Шаповаленко), за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, Є. Дмитровський, С. Чавдаров та ін.), за особистісно-діяльнісним підходом (Ю. Бабанський, В. Краєвський, А. Хуторський) тощо.

У лінгводидактиці послідовники О.Біляєва (З. Бакум, С. Караман, О. Караман та ін.) з-поміж основних методів навчання української мови визначають такі: *усний виклад учителем матеріалу, бесіда, спостереження учнів над мовою, робота з підручником, метод вправ, програмоване навчання, комп'ютеризоване навчання* [139, с. 112]. З погляду компетентнісного підходу до навчання мови заслуговує на увагу класифікація методів (когнітивних, практичних, герменевтичних, креативних, комунікативних), яку розробила й обґрунтувала О. Кучерук за компетентнісно-цільовим принципом та представила у вигляді п'яти груп за трьома рівнями: формування мовної компетентності; формування мовленнєвої компетентності на базі текстового підходу; формування комунікативної компетентності на основі ситуативного підходу. Зокрема, дослідниця визначила такі групи методів: 1) методи, спрямовані на оволодіння мовними знаннями; 2) методи, спрямовані на формування навчально-мовних та правописних умінь, навичок; 3) методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності; 4) методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань та розвиток продуктивного мовлення; 5) методи формування комунікативної компетентності [115, с. 332–333].

Значний потенціал для мовленнєвого розвитку учнів мають інтерактивні методи і технології навчання. Різницю між ними становить обсяг навчальних дій у структурі способу навчання – методу чи технології, відповідно може бути

ігровий метод і ігрова технологія, дослідницький метод і дослідницька технологія. Зазначені поняття описують суть речей, різних за обсягом. З наукового погляду обсяг поняття «метод навчання» вужчий від «технологія навчання». Автори колективного посібника з методики навчання української мови (за ред. М. Пентиліук) акцентують увагу на таких інтерактивних методах, як *дискусія, рольова гра, моделювання, метод кейса*, що є способами інтенсифікації навчально-виховного процесу [139, с. 130–132].

Важливим компонентом у навчальній технології, разом із формами і методами навчання, є засоби – основні, допоміжні; паперові, технічні тощо. Комплексне застосування їх посилює дієвість форм і методів навчання. Організаційні форми, методи, засоби навчання української мови, спрямовані на формування мовленнєвої компетентності учнів, потрібно добирати з урахуванням індивідуально-вікових інтересів, персональних пізнавальних стилів, особливостей мети, цілей і змісту навчання предмета.

Отже, ми розглянули окремі педагогічні положення, що становлять передумови мовленнєвого розвитку учнів. Аналіз педагогічної літератури переконав, що ефективність навчання учнів мовлення залежить від низки дидактичних чинників (реалізації актуальних підходів до навчання, створення позитивного мовленнєвого середовища в навчанні, використання сучасних технологій навчання та ін.), які сприяють формуванню здатності в різних видах мовленнєвої діяльності. Урахування відповідних ідей учених дасть нам змогу теоретично обґрунтувати авторську методику формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків.

1.3. Базові й суміжні психолого-педагогічні поняття дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності

Важливою умовою продуктивної дослідницької роботи є визначення й уточнення базових понять дослідження, це дасть змогу нам розібратися в

термінології й чітко обґрунтувати теоретичні засади та методичну доцільність пропонованої системи роботи з мовленнєвого розвитку учнів.

Відповідно до предмета й внутрішньої закономірності наукового пошуку нашого дослідження потребують уточнення такі психолого-педагогічні поняття: «мовлення», «мовленнєвий жанр», «мовленнєва діяльність», «спілкування», «мовленнєва комунікація», «комунікативна діяльність», «текстова діяльність», «текстотворча діяльність», «текстоінтерпретувальна діяльність», «компетенція», «компетентність», «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «комунікативна компетентність», «формування мовленнєвої компетентності», «мовленнєва ситуація», «мовленнєва вправа», «цілевизначення в навчанні», «рефлексія в навчанні», «підхід до навчання», «принцип навчання», «форма навчання», «метод навчання», «засіб навчання», «технологія навчання», «методика навчання». Необхідність уточнення зазначених понять зумовлена не лише логікою пропонованого дослідження, а й тим, що на сучасному етапі відбувається стрімкий розвиток наукових понять і термінів, для якого характерне розширення змісту окремих понять, часом однобоке потрактування понять, подекуди нечітке розмежування суміжних наукових понять і термінів, змішування й взаємозамінювання понять, взаємопроникнення термінів однієї системи в іншу тощо.

Теоретичний аналіз наукових публікацій свідчить, що зміст понять «мова» і «мовлення» не завжди чітко розмежовується вченими, на це вказують самі ж фахівці [168, с. 186]. Натомість ще від Ф. де Соссюра прийнято розглядати *мову* як систему знаків, соціальне явище, яке створюється колективом людей, а *мовлення* – як процес використання мови конкретним мовцем. За Ф. де Соссюром, мова потрібна, щоб мовлення було зрозуміле, ефективне, а мовлення необхідне, аби склалася мова [109, с. 26–27].

Учені неодноразово ставили питання про взаємозв'язки в діаді «мова – мовлення». У «Психологічній енциклопедії» зазначено, що мова – система

словесних знаків, яку використовує людина для спілкування, мисленнєвої діяльності, нагромадження, збереження й передавання наступним поколінням суспільно-історичного досвіду людства. До того ж наголошено, що «жива» мова існує й розвивається лише в процесі її практичного використання та реалізується в мовленні людей [168, с. 206]. Ураховуючи коло специфічних ознак мови та мовлення, учені визнають тісний зв'язок між поняттями «мова» і «мовлення», проте характер цього зв'язку науковці розкривають по-різному – від їх протиставлення до майже повного підпорядкування мовлення мові. І. Зимня на основі теоретичного аналізу результатів психологічних досліджень розглянутої проблеми цілком слушно пропонує трактувати мову як засіб, а мовлення як спосіб формування й формулювання думки за допомогою мови в процесі мовленнєвої діяльності індивіда [83, с. 10]. За твердженням М. Жинкіна, мова і мовлення не одне й те ж саме, до того ж, мовлення не є простою «маніфестацією», реалізацією, «дійсністю» мови [74, с. 13]. Особливість і складність мовлення зумовлена тим, що воно включається в усі психічні процеси.

Мовлення та мова розглядаються в дослідженнях психологів як основа, що знаходиться в центрі різних напрямів психічного розвитку – сприймання, мислення, уяви, пам'яті, емоцій, свідомості. Особливою проблемою психології людини є співвідношення мислення та мовлення. Адже мовлення становить основний механізм людського мислення, зв'язність мовлення – це зв'язність думок. У зв'язному мовленні відображається логіка мислення дитини, уміння осмислити сприйняте й виразити його в правильному та чіткому висловленні. Мислення становить процес свідомого відображення дійсності в таких об'єктивних її властивостях, у які включаються й недоступні для безпосереднього сприйняття об'єкти. Пізнання для людини можливе опосередковано через мислення [117, с. 67]. Більшість науковців об'єднує думка про те, що мовлення та мислення утворюють взаємозумовлену єдність, але не тотожність.

Сучасні вчені наголошують, що мовлення – індивідуальний психічний процес, під час якого виявляються специфічні властивості кожної особистості (від вимови, способу наголошування, інтонації або темпу мовлення до лексики та структури речення, ужиття образних висловів) [1, с. 9]. За інтерпретацією психолінгвіста Т. Ушакової, мовлення – завжди динамічний процес, часом репродуктивного, частіше продуктивного, іноді – творчого характеру. Процес включає різні етапи перебігу: організацію ментально-афективного стану, формування стимулювальної до говоріння інтенції, вибіркового використання елементів мовних структур, організацію вимовляння і слухання [169, с. 187–188]. Потрібно зауважити, що наведене тлумачення поняття «мовлення» розкриває його лише з одного боку – поза увагою залишився аспект писемної форми мовлення. Узагальнене тлумачення цього поняття пропонує Ф. Бацевич: «**Мовлення** – 1. Один із модусів існування людської мови (поряд з Мовою і Комунікацією). 2. Індивідуальний акт говоріння або письма, який має усну, писемну або друковану форму вияву. 3. Постійно повторюваний процес спілкування однією мовою [11, с. 331]».

Мовлення як особливий психічний процес витлумачує психолінгвіст і педагог І. Рум'янцева. Дослідниця наголошує на тому, що мовлення пов'язане з усіма іншими психічними процесами, які традиційно називають когнітивними: сенсорними відчуттями й сприйняттям, увагою, пам'яттю, мисленням, уявою, тобто з тими процесами, у ряду яких мовлення знаходиться, разом із якими розвивається й за допомогою яких людина пізнає світ. Водночас усі ці процеси не просто впливають на породження й розвиток самого мовлення, сприяють і супроводжують його, але й є органічними мовленнєвими складниками, гранями мовлення [177, с. 25]. Наведені міркування визначають психологічні умови мовленнєвого розвитку особи й мають важливе лінгводидактичне значення, бо наводять на думку, що розвиваючи сенсорні відчуття, сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, уяву учня, ми тим самим розвиваємо його мовлення й навпаки. Загалом І. Рум'янцева пропонує широке розуміння мовлення –

лінгвістичний код, мовна система, яка діє, форма і засіб спілкування, психічний і психофізіологічний процес, діяльність і поведінка, а також особлива властивість особистості [177, с. 25–29]. Такий інтегративний варіант теорії мовлення відрізняється від інших суміжних теорій комплексним, багатоаспектним підходом до розгляду будови мовлення й спонукає переосмислити традиційні підходи до навчання мовлення, цілеспрямовано посилити психологічний аспект системи роботи з розвитку мовлення учнів на уроках української мови.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі вчені (Н. Арутюнова, Е. Бенвеніст, М. Фуко та ін.) як еквівалент поняття «мовлення» (насамперед усного) часом вживають поняття «дискурс». Потрібно зазначити, що в дослідників (Т. ван Дейк, Г. Почепцов, К. Серажим та ін.) немає єдиного розуміння категорії дискурсу. У комунікативній лінгвістиці, з огляду на різноманіття тлумачень поняття «дискурс», Ф. Бацевич пропонує таке визначення: *дискурс* – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів. Під *мовленнєвими жанрами* учений розуміє типи повідомлень носіїв мовленнєвих актів, тематично, композиційно й стилістично усталені, об'єднані метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту й ситуації спілкування [11, с. 138, 160]. За А. Нікітіною, поняття «дискурс» з погляду лінгводидактики може використовуватися в таких основних значеннях: 1) відповідно до широкого тлумачення – як комунікативне явище, мовленнєва ситуація, інтерактивний процес, у якому задіяні учасники спілкування, вербальні, невербальні, часові, просторові чинники навчальної ситуації;

2) відповідно до вузького тлумачення – як текст, висловлювання, промова в навчальній ситуації [147, с. 20].

З огляду на те, що мовлення – явище складне, учені відчують труднощі в його дослідженні. Зокрема, у науковців (Ф. Бацевич, Т. А. ван Дейк, В. Карасик та ін.) немає одностайної думки щодо одиниць мовлення, до того ж їх часто виділяють в одній системі за неоднорідними критеріями, тобто одиниці мовлення дослідники розглядають по-різному. Одиницями мовлення, наприклад, називають: слово і словоформу, вільне словосполучення, фразу і мінітекст, який є понадфразовою (для монологічного мовлення) та діалогічною єдністю (це розуміння подано в колективній роботі, за редакцією С. Ніколаєвої [137, с. 176]). Л. Мамчур, узагальнюючи висновки мовознавців, розглядає такі структурні одиниці мовленнєвої комунікації: мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр, дискурс [122, с. 89–90]. І. Шевченко систематизувала структурні одиниці мовлення у співвідношенні з одиницями дискурсу (табл. 1.1) [220, с. 125–128].

Таблиця 1.1

Співвідношення одиниць мовлення й одиниць дискурсу (за І. Шевченко)

| Одиниці мовлення | Одиниці дискурсу |
|-------------------------|-------------------------------|
| Текст | Дискурс |
| Макродіалог | Мовленнєва подія (інтеракція) |
| Мікродіалог | Трансакція |
| Діалогічна єдність | Крок, обмін |
| Репліка | Хід |
| Висловлення | Мовленнєвий акт |

Наведене в таблиці 1.1 співвідношення одиниць мовлення та одиниць дискурсу видається нам логічним і не суперечить сучасним підходам до розуміння понять «мовлення», «дискурс».

В організації мовленнєвого розвитку учнів потребують урахування висновки психологів щодо суміжності понять «мовлення», «мовленнєва

діяльність». В. Кордонець мовлення визначає як процес оволодіння та застосування особистістю певної мови під час спілкування з іншими людьми й у процесі мовленнєвої діяльності. Специфіка мовленнєвої діяльності полягає в тому, що вона належить до внутрішньої, творчої, когнітивно-психічної з різною мірою конструктивності, діяльності. Мовленнєва діяльність становить основу комунікації. Комунікативна функція мовлення передбачає використання мови для повідомлення іншим інформації або спонукання до дії. Її роль у загальному розвитку дитини пов'язана зі спрямованістю на формування системи знань і міркувань шляхом присвоєння соціального досвіду в різних видах діяльності та забезпеченням саморегуляції особистості в плануванні та здійсненні цієї діяльності, а також регулюванні взаємодії з оточуючими [98, с. 15].

Погоджуємося з тим, що мовлення формується в процесі мовленнєвої діяльності. Цінною є думка О.О. Леонтьєва про мовленнєву діяльність як певний вид діяльності, що характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером та може виступати як самостійна діяльність зі специфічною мотивацією [119, с. 412]. Також психолог висловлює думку, що мовлення не має власних мотивів, цілей, оскільки присвячене іншій діяльності та продукується для досягнення мети різних немовленнєвих видів діяльності: ігрових, пізнавальних, теоретичних, практичних. З одним мовленням людині нічого робити, воно не самоціль, а засіб, знаряддя, хоча може по-різному використовуватися в різних видах діяльності. Словосполучення «мовленнєва діяльність» О. О. Леонтьєв вважає нетермінологічним, воно доречне лише в тих випадках, коли метою мовленнєвої діяльності є власне побудова висловлювання, коли мовлення самодостатнє. Незважаючи на сказане, О. О. Леонтьєв все ж вважає доречним використання терміна «мовленнєва діяльність», але за умови розуміння того, що мовлення не заповнює собою всього «діяльнісного» акту [120, с. 27].

Аналіз психологічної і психолінгвістичної літератури (праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, І. Рум'янцевої та ін.) свідчить, що науковці

єдині в застосуванні до вивчення мовлення діяльнісного підходу, зокрема виділяють у структурі мовленнєвої діяльності мотив, мету, дії, способи виконання дій, результати (продукти) діяльності. Як зазначає О. О. Леонтьєв, *мовленнєва діяльність* – у формі окремих мовленнєвих дій – обслуговує всі види діяльності, входить до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. Ця думка ще раз доводить, що в організації мовленнєвого розвитку учнів, поза іншим, важливими є навчально-ігровий і когнітивний аспекти. Особливою проблемою, зазначає психолінгвіст, є співвідношення мовленнєвої діяльності (і взагалі мовлення) та спілкування, зокрема діяльності спілкування. Відповідно науковець пояснює, що мовленнєва діяльність є спеціалізоване вживання *мовлення* для спілкування й у цьому сенсі – *частковий випадок діяльності спілкування*. Сам процес породження мовленнєвого висловлювання (мовленнєвої дії) складається з п'яти фаз: 1) мотивації й формування мовленнєвого наміру; 2) орієнтування; 3) планування діяльності; 4) реалізації плану; 5) контролю [117, с. 53–62].

До сьогодні дослідники обговорюють питання, чи творчим процесом постає мовленнєва діяльність або вона передбачає цитування з пам'яті. Зокрема, Б. Гаспаров вважає основою мовленнєвої діяльності постійне відтворення попереднього комунікативного досвіду людини, який мовець здатен відтворити у вигляді комунікативних фрагментів, що зберігаються в пам'яті мовця як стаціонарні частини його мовного досвіду та якими він оперує під час продукування й інтерпретації висловлювань [39, с. 45]. Тобто, за Б. Гаспаровим, уся наша мовленнєва діяльність пронизана блоками-цитатами, які людина або сама вживала у своєму мовленні, або сприймала в письмових чи усних текстах. Нам близька думка психолінгвістів І. Горелова, К. Сєдова, які висловлюють менш категоричну думку в цьому питанні. Своєрідність живого розмовного спілкування полягає в тому, що трафаретність і шаблонність поєднуються в ньому з чітко вираженою настановою на творчість. У живій комунікації творчість виявляється насамперед у вигляді *мовної гри* [52, с. 180].

Мовленнєву діяльність українські мовознавці й педагоги І. Кочан і Н. Захлюпана тлумачать як сукупність психофізіологічних дій організму людини, які спрямовуються на сприймання й розуміння мовлення або вираження його в усній чи письмовій формі [102, с. 171]. Деякі науковці, зокрема Л. Струганець, на позначення мовленнєвої діяльності використовують термін «мовна діяльність» [193, с. 37]. Варто зауважити, що в лінгводидактиці поняття «мова» і «мовлення» розмежовуються за змістом, тому в аспекті мовлення, вважаємо, варто вживати словосполучення «мовленнєва діяльність». Поділяємо думку Ф. Бацевича, що мовленнєва діяльність – це «спеціалізоване вживання мовлення в процесах взаємодії між людьми; частковий випадок діяльності спілкування із застосуванням мовного коду [11, с. 323]».

Аналіз мовознавчих та педагогічних праць дає змогу визначити різні аспекти змісту поняття «спілкування» [11, с. 26–47], [1, с. 8–30], [177, с. 52]. Зокрема, Л. Мамчур узагальнює, що спілкування – це складне поняття, яке охоплює власне комунікацію (інформаційну взаємодію), інтеракцію (зв'язки і вплив комунікантів), перцепцію (сприйняття за допомогою органів чуття), тому комунікація щодо спілкування є частковим, конкретним поняттям і входить у його структуру [122, с. 22]. Варто взяти до уваги думку, яку висловив Ф. Бацевич, що термін «комунікація» можна вживати як синонім терміна «спілкування» з метою наголошення на процесах соціальної взаємодії, які розглядаються в їх знаковому втіленні [11, с. 28].

Мовленнєва комунікація, як визначають С. Абрамович, М. Чікарькова, – це процес спілкування шляхом мови, який має свої внутрішні закони й базується на певній системі усталених культурних норм [1, с. 9].

За спостереженнями А. Богуш і Н. Луцан під формою спілкування розуміють *комунікативну діяльність* на певному етапі її розвитку [16, с. 16]. У працях психологів і психолінгвістів поняття «комунікативна діяльність» не має загальноприйнятого визначення. Часто вчені використовують його як синонім до поняття «спілкування». Психолог І. Омельченко визначає комунікативну

діяльність як процес реалізації внутрішнього і зовнішнього діалогічного спілкування дитини, що містить у власному профілі аксіопсихологічні, смислові та рефлексійні складники онто- й суб'єктогенезу [150, с. 36]. Комуникативну діяльність насамперед розглядаємо як повідомлення інформації іншим особам або спонукання їх до дії.

На розмежуванні понять «мовленнєва діяльність» і «комуникативна діяльність» у співвідношенні з мовною і комуникативною свідомістю акцентують І. Стернін та О. Чернишова. Науковці зазначають, що мовна свідомість – це та частина свідомості, яка забезпечує механізми мовної (мовленнєвої) діяльності: породження і сприйняття мовлення й зберігання мови у свідомості. Мовна свідомість формується в людини у процесі засвоєння мови й удосконалюється все життя. Однак мовленнєва діяльність людини сама є компонентом більш широкого поняття – комуникативної діяльності людини. Весь комплекс комуникативної діяльності людини забезпечують механізми комуникативної свідомості, що є сукупністю комуникативних знань і комуникативних механізмів. Комуникативна свідомість – це комуникативні установки свідомості, сукупність ментальних комуникативних концептів і категорій, а також набір прийнятих у суспільстві норм і правил комунікації. Комуникативній свідомості належить інформація про те, як потрібно вітати іншу людину – з яким обличчям, з якою інтонацією, на якій дистанції, коли і кого, можна не вітати, кого потрібно вітати увічливо, на Ви, а кого можна простіше, у яких ситуаціях обов'язково вітати, у яких – ні, чи потрібно повторно вітати тощо [217, с. 16–17]. Отже, комуникативна діяльність включає мовленнєву діяльність, але не обмежується нею.

Аналіз наукових праць свідчить про постійний інтерес лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів до *текстової діяльності*. Поняття тексту вчені розглядають з різних боків. У контексті сучасних наукових досліджень О. Селіванова пропонує таке визначення: «Текст (від лат. *textum* – тканина, сплетіння, поєднання) – цілісна семіотична форма лінгвопсихоментальної

діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрована, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури [182, с. 599–600]». Наведене визначення віддзеркалює глибокий науковий рівень осмислення відповідного поняття. Серед основних ознак тексту мовознавці й лінгводидакти (І. Гальперін, А. Загнітко, С. Караман, О. Копусь, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.) виділяють такі: інформативність, цілісність, зв'язність, членованість, лінійність, завершеність. Особливий навчально-виховний і розвивальний потенціал мають дидактичні тексти художнього стилю. За Л. Бондарчук, опертя на художній текст під час вивчення мовного явища ніби зближує слово як об'єкт лінгвістики і слово як елемент образного, художнього мислення. Це дає поштовх асоціативному мисленню, розширює погляд на сутність речей, явищ [21, с. 8].

Н. Болотнова акцентує на трьох видах текстової діяльності (текстотворчій, текстосприймальній, інтерпретаційній); виокремлює первинну і вторинну текстову діяльність – текстотворення і сприйняття тексту [17, с. 328]. З погляду формування мовленнєвої компетентності учнів особливої уваги потребують такі види текстової діяльності, як текстотворча, текстосприймальна й текстоінтерпретувальна.

За Н. Голуб, текстова діяльність учнів на уроці – цілісний інтелектуально-мисленнєвий мотивований процес, мета і завдання якого орієнтують на відтворення, аналіз, удосконалення, структурування, інтерпретацію, створення власного чи сприймання чужого тексту. Текстотворча діяльність – організована вчителем чи самоорганізована планомірна робота, спрямована на продукування текстів різних типів, стилів і жанрів [144, с. 216]. Науковець зазначає, що ефективність її залежить від сформованості відповідних умінь і навичок, з-поміж яких виділяє кілька груп текстотворчих умінь учнів 5–7 класів: 1) осмислювально-мотиваційні; 2) логіко-інформаційні; 3) психологічні; 4) мовновиражальні; 5) рефлексійні [49, с. 72–73].

Аналіз науково-методичної літератури (Л. Кратасюк, Л. Луценко, В. Мельничайко та ін.) свідчить, що з огляду на складність поняття текстотворчої діяльності дослідники розглядають його в широкому і вузькому значенні. У *широкому* значенні ця діяльність складається з двох етапів: текстотворення (первинна текстотворча діяльність) і текстосприйняття (вторинна текстотворча діяльність); у *вузькому* значенні текстотворча діяльність розглядається як власне текстотворення, породження висловлювання.

Теоретичні засади розвитку вмінь текстотворчої діяльності учнів 5–6 класів із використанням інтерактивних методів у процесі навчання української мови визначила Л. Кратасюк [105, с. 19–95]. Дослідниця наголосила на важливості активізації текстотворчої діяльності учнів раннього підліткового віку й обґрунтувала широке розуміння цієї діяльності. Зокрема, Л. Кратасюк виділила первинну текстотворчу діяльність (породження висловлювання) і вторинну текстотворчу діяльність (сприйняття, розуміння текстів). Дослідниця акцентувала на тому, що означені види діяльності активізують процес текстотворення, який складається з трьох етапів – передтекстового, власне текстового і післятекстового. На різних етапах текстотворення активізуються відповідні «механізми мовлення» – кодування (породження висловлювання) і декодування (текстосприйняття), значний вплив на які мають об'єктивні та суб'єктивні чинники, з-поміж яких виокремлюють спільний фонд знань автора й читача (слухача), тобто систему знань про текст, його структуру, основні ознаки, класифікацію текстів. Отже, Л. Кратасюк, по суті, об'єднала в понятті «текстотворча діяльність» діяльність зі створення тексту та діяльність зі сприйняття тексту – наголосила на первинній текстотворчій діяльності і вторинній текстотворчій діяльності [105, с. 94]. Водночас дослідниця окремо виділила такі поняття й відповідні їм процеси, як «породження висловлювання» (власне текстотворчий етап) і «текстосприйняття» (етапи власне сприйняття, розуміння й інтерпретації) [105, с. 26–27].

Ураховуючи особливості процесів сприйняття (рецепції) і породження мовлення як видів мовленнєвої діяльності, спираючись на праці О. Біляєва, Н. Болотнової, Н. Голуб, Н. Грони, В. Загородної, С. Карамана, В. Новосьолової, М. Пентилюк, Л. Попової, Г. Шелехової та інших учених, які досліджують специфіку навчальної роботи з текстом, у системі текстової діяльності через призму лінгвометодичних цілей окремо виділяємо такі її види, як текстотворча, текстосприймальна й інтерпретувальна, – для посилення чіткості методичних рекомендацій в аспекті формування мовленнєвої компетентності учнів.

Поділяємо думку, що *текстотворча діяльність* – це процес створення тексту на основі текстотворчих умінь, шляхом активізації індивідуального досвіду, структурованого у свідомості й підсвідомості мовця. В організації творення тексту корисно враховувати положення лінгвістики тексту, закони античного риторичного канону й сучасної риторики. *Текстоінтерпретувальну діяльність*, услід за О. Кучерук, розглядаємо як пізнавально-креативний процес тлумачення смислів тексту на основі розпізнавання мовної форми й позамовного змісту та врахування механізмів розуміння (ідентифікації, проекції, перцепції, емпатії, інсайту, інтуїції) [116, с. 9]. В організації інтерпретації тексту, особливо художнього стилю, варто враховувати герменевтичні закономірності, ідеї когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології та ідеї рецептивної естетики. *Сприйняття тексту* розглядаємо як вид текстової діяльності, суть якого полягає в осягненні розумом його смислів.

У сучасних педагогічних працях розрізняють поняття «компетенція» і «компетентність» [103, с. 135], [71, с. 408–409]. На відміну від компетенції, що є заздалегідь заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, педагоги (В. Краєвський, О. Овчарук, О. Пошетун, А. Хуторський та ін.) витлумачують компетентність як сукупність особистісних характеристик школяра (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань,

умінь, навичок, ставлень, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній сфері.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу сучасних дослідників до загальних питань компетентнісного підходу в навчанні, водночас більш детального студіювання потребує проблема формування мовленнєвої компетентності учнів як показника предметної підготовки учнів зі шкільного курсу української мови. Цілком слушно Л. Скуратівський зазначив: «Компетентнісний підхід є прогресивнішим феноменом в освітній сфері порівняно із ЗУНівським підходом, бо лінгводидактична система, на яку він спирається, охоплює ширше коло чинників, що впливають на розвиток мовлення, і ця система є більш структурованою, цілісною і відкритою для подальшого вдосконалення і розвитку [186, с. 2]».

Умовою формування мовленнєвої компетентності є наявність в учнів *мовної компетентності*. Як зазначає Л. Мамчур, мовна компетентність передбачає досконале володіння всіма засобами мови, забезпечує семантичну й стилістичну вправність мовців. Вона формується внаслідок взаємодії природної мовної здатності людини й засвоюваного мовного матеріалу впродовж вивчення мови, її структури та правил утворення мовних конструкцій [122, с. 42].

Мовленнєва компетентність учнів, за твердженням М. Пентилюк, – поняття комплексне. Вона, спираючись на мовну компетентність, містить цілу систему мовленнєвих умінь, що слугуватимуть учням для спілкування в різних життєвих ситуаціях [139, с. 13].

Специфічну теоретичну основу *мовленнєвої компетентності* учнів раннього підліткового віку становлять знання про мовлення, мовленнєву діяльність, типи, стилі, жанри мовлення, текст і його ознаки, лексико-граматичні засоби міжфразного зв'язку тощо. Важливим елементом у мовленнєвій компетентності є мовленнєві вміння інформаційно-пізнавального,

лінгвокреативного та оргдіяльнісного характеру. За І. Кочан, Н. Захлюпаною, *мовленнєві вміння* – це вміння, які формуються на основі кількох етапів дій: 1) на підставі орієнтирів та інструкцій виконуються дії з поданим мовним матеріалом; 2) на підставі інструкцій виконуються мовленнєві дії (за наявності зовнішніх опор); 3) тренуються в мовленні без зовнішніх опор; 4) дії переносяться у внутрішній план [102, с. 172]. З-поміж показників мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів виділяємо такі види мовленнєвих умінь: уміння дібрати влучний заголовок; уміння порівняти, проаналізувати, узагальнити, довести, обґрунтувати думку; уміння розрізняти основну й другорядну інформацію, забезпечувати змістове наповнення тексту; уміння продукувати і сприймати (розуміти, інтерпретувати) тексти різних стилів (художні, наукові, офіційно-ділові, публіцистичні, розмовні), типів (розповідь, опис, роздум), жанрів (повідомлення, відповідь, лист, оголошення, замітка, інтерв'ю, бесіда, казка, оповідання, вірш; привітання, подяка, прохання, відмова, комплімент, порада, дискусія) мовлення, ураховуючи форму (усні, письмові), кількість мовців (діалогічні, монологічні, полілогічні); уміння вдосконалювати зміст, структуру й мовне оформлення тексту відповідно до його завдань (повідомити, описати, переконати, спростувати та ін.); рефлексійні вміння тощо.

Як переконує аналіз фахової літератури (праці З. Бакум, С. Карамана, О. Копусь та ін.), мовленнєва компетентність становить собою структурний складник комунікативної компетентності мовної особистості, оскільки забезпечує реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності в ситуаціях спілкування. Л. Мамчур послідовно пояснює, що мовленнєва компетентність включає вміння оперувати одиницями мови, добирати їх відповідно до комунікативної ситуації, дотримуватися норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння швидко, автоматично, доречно вживати мовні засоби; здатність розуміти й висловлювати зміст (значення), породжувати нові мовні форми, уміння стилістично правильно

користуватися всіма мовними ресурсами [122, с. 43]. У сучасній лінгвометодиці, відповідно до видів мовленнєвої діяльності, виділяють кілька видів мовленнєвої компетентності, а саме: *компетентність в аудіюванні, компетентність у говорінні, компетентність у читанні, компетентність у письмі* (у навчанні іноземної мови з-поміж видів мовленнєвої компетентності виокремлюють ще *компетентність у перекладі*) [137, с. 91].

Ураховуючи сказане, у роботі мовленнєву компетентність розглядаємо як необхідний складник комунікативної компетентності. У будові мовленнєвої компетентності акцентуємо увагу на трьох основних компонентах: пізнавальному, особистісному, поведінковому. *Мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів* – це багатоаспектне особистісне утворення, яке містить набуті, відповідно до вимог шкільної програми, знання про мовлення, мовленнєву діяльність, текст, типи, стилі, жанри мовлення і т. ін.; навички, уміння адекватно сприймати, розуміти-інтерпретувати й продукувати тексти; досвід текстової діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до гарного, точного, правильного мовлення; потребу в культурі мовлення й «рідномовних обов'язках». Мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів, окрім зазначених компонентів, містить ще розвинений словниковий запас, лінгвокогнітивний досвід, володіння нормами української мови, знання учнів про мовні одиниці й уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності, здобуті учнями в процесі навчання української мови та суміжних предметів у попередніх класах. Зі сказаного випливає, що завдання вчителя української мови полягає у створенні позитивного мовленнєвого середовища, яке стимулює в учнів «рідномовні обов'язки», бажання засвоювати мовленнєвознавчі поняття, опановувати типові моделі мовленнєвої поведінки, викликає прагнення вдосконалювати культуру власного мовлення.

Смислові особливості мовної й мовленнєвої компетентностей та зв'язок їх із комунікативною можна простежити у визначенні комунікативної «компетенції», що подане у словнику-довіднику з української лінгводидактики

за редакцією М. Пентилюк (2003 р.): «комунікативна компетенція – здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання. К.к. складається з мовленнєвої компетенції (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями), мовної компетенції (знання одиниць мови та правил їх поєднання), предметної компетенції (уміння на основі активного володіння загальною лексикою відтворювати в свідомості картину світу), прагматичної компетентності (здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування функціонально-стильових різновидів мовлення) [187, с. 70]». Автори колективної методичної праці (за редакцією О. Горошкіної та С. Карамана) *комунікативну компетентність* тлумачать як загальне родове поняття, що містить низку часткових видових понять – мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну, стратегічну компетентності. Науковці акцентують на тому, що комунікативна компетентність може бути ключовою і предметною. Предметна комунікативна компетентність – це досвід (здатність) мовця успішно застосовувати здобуті знання мови, набуті мовленнєві вміння й навички в різноманітних комунікативних ситуаціях у процесі навчання української мови [165, с. 227].

Сучасні науковці (Ф. Бацевич, Ж. Горіна, К. Климова, Л. Мацько, В. Нищета, О. Семенов та ін.) погоджуються з тим, що комунікативна компетентність перебуває на найвищому рівні в ієрархії типів компетентностей людини. Тому формування комунікативної компетентності мовної особистості становить основну мету мовної освіти.

У роботі *формування мовленнєвої компетентності* розглядаємо як складний і тривалий процес цілеспрямованого навчально-виховного впливу на мисленнєво-мовленнєву сферу учнів, що створює надійні умови для збагачення словникового запасу учнів, лінгвокогнітивного досвіду, засвоєння норм

української мови, мовленнєвознавчих понять, оволодіння навичками, уміннями, здатностями адекватно сприймати, розуміти-інтерпретувати, продукувати тексти, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до гарного й правильного мовлення, потреби в культурі мовлення, збагаченні досвіду текстової діяльності на основі «рідномовних обов'язків».

Науковці (Л. Мамчур, М. Пентиліук та ін.) сходяться на думці, що процес формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи забезпечує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухати й розуміти, говорити, читати, писати), що здійснюється послідовно й системно на більшості уроків української мови за трьома напрямками: 1) збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення; 2) засвоєння норм української літературної мови; 3) формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання [122, с. 306]. Незважаючи на постійний інтерес дослідників (В. Бадер, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Шелехова та ін.) до проблеми мовленнєвого розвитку учнів, зауважимо, що залишається недостатньо науково розробленою проблема формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків засобом навчально-ігрової діяльності. *Формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності* розуміємо як один із напрямів шкільного курсу української мови, що передбачає в процесі навчальної гри накопичення предметних знань, збагачення словникового запасу, лінгвокогнітивного досвіду учнів, опанування ними норм української мови, вироблення мовленнєвих навичок, умінь, здатностей, необхідних для текстової діяльності й живого мовленнєвого спілкування, мотивування емоційно-ціннісного ставлення до гарного й правильного мовлення, потреби в культурі мовлення, збагаченні досвіду текстової діяльності на основі «рідномовних обов'язків».

У процесі формування мовленнєвої компетентності значну роль відіграє ситуація дійсності, яка спонукає учнів до мовлення, тобто мовленнєва ситуація.

У «Словнику-довіднику із методики викладання української мови» *мовленнєву ситуацію* визначено як засіб, який допомагає ввести учня в ситуацію живого, природного спілкування й спонукати його до конкретного висловлювання [102, с. 171]. За узагальненням А. Богуш і Н. Луцан, у лінгводидактиці однозначного розуміння мовленнєвої ситуації як методичного прийому не склалося. Погоджуємося з думкою науковців, що *мовленнєва ситуація* – це така динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності в розв'язанні мовленнєво-мисленнєвих завдань і живить цю діяльність. Ефективним засобом розвитку діалогічного і монологічного мовлення називають *навчально-ігрові мовленнєві ситуації*. Ігрову мовленнєву ситуацію А. Богуш і Н. Луцан потрактовують як штучно змодельовані ігрові обставини (дитиною чи дорослим) за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дієві особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути, текст і т. ін.), що стимулюють й активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного і монологічного мовлення. До ігрових мовленнєвих ситуацій науковці відносять дві групи: *ігрові ситуації розвитку діалогічного мовлення* (мовленнєві ситуації діалогу, трилогу, полілогу) та *ігрові ситуації розвитку монологічного мовлення* (мовленнєві ситуації описові, розповідні, розмірковування, пояснення) [16, с. 60–66].

Окремо виділяємо поняття «*мовленнєва вправа*», під яким розуміємо тренувальне завдання, спрямоване на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності. Основне призначення вправ з розвитку мовлення, за І. Кочан і Н. Захлюпаною, – забезпечити засвоєння літературної норми та виробити навички вільного володіння літературною мовою [102, с. 72]. З-поміж вправ мовленнєво-комунікативного характеру визначають різні типи. Зокрема, у колективній методичній праці, за редакцією С. Ніколаєвої, виділяють, наприклад, такі типи відповідних вправ: 1) за спрямованістю на приймання або

видавання інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні); 2) за комунікативністю (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні); 3) за наявністю/ відсутністю ігрового компонента (без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом) та ін. [137, с. 183]. Наведені типи вправ урахуємо в напрацюванні системи роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку.

Останнім часом предметом активної уваги педагогів і лінгводидактів стало поняття *«цілевизначення в навчанні»*. Науковці послуговуються термінами «мета» («ціль»), «цілі», «цільові завдання», часто вживаючи їх як синонімічні, не враховуючи, що відповідні цим термінам поняття перебувають в ієрархічних зв'язках. За І. Кучеренко, цілевизначення – триєдина мета уроку, інтерпретована відповідно до вимог чинних державних документів (Державного стандарту, концепцій мовної освіти, програми) і конкретизована в цілях певного чітко окресленого процесу навчання; планування й проектування дій для досягнення цілей. На думку дослідниці, формулювання комплексної мети сучасного уроку української мови має здійснюватися в алгоритмі: *мета – цілі – цільові завдання*. Мета – це головний результат, що ідеально мисленнєво передбачається й очікується в процесі навчальної діяльності. Мета уроку складається з трьох компонентів – навчального, розвивального, виховного. Цілі відображають те, що вчитель конкретно планує зробити (досягти) в процесі суб'єкт-суб'єктної навчально-комунікативної взаємодії з учнями. Цільові завдання передбачають кінцевий очікуваний результат навчальної діяльності учнів, який можна прогнозувати, контролювати й оцінювати [110, с. 173–184].

Отже, цілевизначення в навчанні української мови – це складний процес окреслення й проектування очікуваних результатів вивчення певного змісту навчального матеріалу у вигляді мети, цілей, цільових завдань. Мета уроку конкретизується в його цілях (які вказують напрям руху до результату запроектованого в меті), а цілі – у цільових завданнях. В аспекті сучасних

підходів до навчання важливо до цілевизначення залучати учнів як суб'єктів навчальної діяльності. У нашому дослідженні враховано загальновідому теорію класифікації та систематизації цілей, запропоновану американськими науковцями на чолі з Б. Блумом [229] за шістьма критеріями: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання.

Поділяємо думку лінгводидактів (З. Бакум, О. Горошкіної, С. Карамана, О. Копусь та ін.), які вважають, що ознакою сучасної організації й реалізації навчального процесу є *рефлексія* – самоаналіз, роздуми людини, спрямовані на оцінювання власних дій, зокрема пов'язаних із мовленнєвою діяльністю [165, с. 236]. Відповідно учень, здобувши навчальні результати (проміжні чи кінцеві), має відрефлексувати – осмислити їх, здійснити самоаналіз цілей, результатів, змісту і способів навчальної діяльності. Логічним є застосування рефлексії не лише в кінці уроку, а й після виконання різних видів роботи на уроці.

Як свідчить вивчення наукової літератури (праці М. Греб, Г. Дідук-Ступ'як, І. Дроздової, В. Завгороднєвої, І. Зимньої, К. Климової, Г. Селевка та ін.), важливим лінгводидактичним поняттям є «*підхід до навчання*». Учені трактують його по-різному, як-от: сукупність принципів, напрям, провідна наукова ідея в організації освітнього процесу, стратегія навчання та ін. Нам імпонує визначення, яке запропонував С. Омельчук: підхід до навчання мови – «це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість [151, с. 36]». Це визначення достатньо розкриває сутність підходу до навчання, оскільки містить систематизовану інформацію про відповідне поняття.

Дидакти й лінгводидакти єдині в тому, що особливості окремої навчальної системи співвідносні з принципами навчання, які покладені в її основу. Погоджуємося з визначенням *принципів навчання* як основних вихідних

положень теорії і практики навчання, що подане у словнику-довіднику з української лінгводидактики [187, с. 105]. Таке тлумачення вважаємо доречним, оскільки воно не суперечить загальноприйнятому розумінню категорії «принцип». У дослідженні проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів беремо до уваги як загальнодидактичні принципи, так і власне методичні, зумовлені особливостями навчання української мови й розвитку мовлення учнів.

Аналіз педагогічної літератури переконує, що не всі дослідники чітко розмежовують поняття «*форма навчання*» і «*метод навчання*», часом ототожнюють їх. Поділяємо твердження І. Рум'янцевої, що *форма навчання* – це особлива організація навчання, яка нерозривно пов'язана з його змістом [177, с. 81]. У роботі врахуємо думку науковців (В. Краєвського, О. Кучерук, А. Хуторського), що поняття «форма навчання» вживається в таких двох значеннях: як форма навчання на занятті (індивідуальна, групова, фронтальна, колективна, парна) і як форма організації навчання (урок, екскурсія, практикум, семінар та ін.) [103, с. 250; 115, с. 60].

У дидактиці і лінгводидактиці існують різні тлумачення методу навчання: шлях досягнення мети навчання, система педагогічних правил, засіб або система засобів, способи мислення, модель системи прийомів та ін. Зокрема, у словнику-довіднику з української лінгводидактики методи навчання визначено як «способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ [187, с. 81]».

Водночас, за узагальненням О. Кучерук, найчастіше *метод навчання* потрактовують як спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів. Науковець пропонує модель системи методів, розроблену відповідно до компетентнісно-цільового принципу за трьома напрямками мовної освіти (формування мовної компетентності, формування мовленнєвої компетентності на основі роботи з текстом, формування комунікативної компетентності на базі ситуативного підходу), що викликає інтерес з погляду нашого дослідження. Зокрема, у групі

методів формування мовної компетентності виділено дві підгрупи: методи, спрямовані на формування мовних знань (*метод спостереження над мовою, метод роботи з інформаційними джерелами, метод проектів* та ін.); методи, спрямовані на розвиток навчально-мовних і правописних умінь (*метод імітації, метод мовного аналізу, метод вправ, метод лінгвістичних ігор* та ін.). У складі групи методів формування мовленнєвої текстової компетентності мають місце такі дві підгрупи: методи, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань та розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності (*метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод бесіди* за змістом прочитаного (прослуханого) тексту та ін.); методи, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань та розвиток продуктивного мовлення (*метод «сенкан», метод підготовки доповідей; метод проектів; метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків* та ін.). У групі методів формування комунікативної компетентності виділено: комунікативні методи, що ґрунтуються на *когнітивно-інтерпретаційних діях* (*бесіда, дискусія, «розумовий штурм», кейс-метод* та ін.); комунікативні методи, що передбачають дії *моделювання ситуативної взаємодії* (*діалогування, метод інциденту* та ін.); комунікативні методи, в основі яких *інтерактивна діяльність* учнів (*рольова гра* та ін.) [115, с. 87, 209–210].

Окреслена система методів актуальна вже тому, що в ній враховано сучасні напрями мовної освіти, сформульовані на засадах компетентнісного підходу до навчання мови. На основі сказаного з-поміж *специфічних методів формування мовленнєвої компетентності* учнів на уроках української мови виділимо дві групи: 1) методи формування мовленнєвої текстової компетентності, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань і розвиток видів мовленнєвої діяльності (*метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод бесіди* за змістом сприйнятого тексту, *метод проектів, метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків,*

гра та ін.); 2) методи формування мовленнєвої комунікативної компетентності (діалогування, рольова гра, кейс-метод та ін.).

Суміжним з методами навчання є поняття «засіб навчання». Науковці не виробили єдиного визначення цього поняття. Під засобами навчання розуміємо інструменти, які полегшують процес пізнання і впливають на активізацію навчальної діяльності учнів.

Автори словника-довідника з української лінгводидактики зазначають, що засоби навчання української мови складаються з трьох компонентів: 1) матеріалу, який становить зміст навчання (мовні поняття, терміни, правила, приклади мовних одиниць, тексти для аналізу та ін.); 2) методів і прийомів навчання; 3) організації навчально-виховної роботи, зокрема таких її форм, як система уроків, екскурсії, лабораторні заняття, самостійні, домашні заняття тощо. Окремо виділяють матеріальні засоби навчання: підручники, посібники, таблиці, збірники вправ, тексти, словники, звукозаписи, технічні засоби навчання [187, с. 56]. Самого визначення терміна у відповідній словниковій статті немає, однак наведений матеріал можна розглядати як певний орієнтир в усвідомленні поняття засобів навчання. У дослідженні врахуємо, що в новітній лінгвометодиці помітна роль відводиться електронним засобами навчання. Як зазначає Л. Мамчур, робота з комп'ютером забезпечує індивідуалізацію навчання, активізацію навчання шляхом використання цікавих і швидкозмінних форм подання інформації. Робота в Інтернет-мережах зацікавлює учнів, допомагає відшукати й відібрати інформацію, створює умови для спілкування з комунікантами різного віку, національності, статусу [122, с. 219].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що в активному вжитку вчених з'явилося поняття «технологія навчання», яке тлумачать по-різному. За вихідне беремо таке визначення: технологія навчання – це комплекс форм, методів і засобів, пов'язаних із проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечує досягнення суб'єктами навчання заданого

результату [115, с. 62]. Отже, обсяг поняття «технологія навчання» ширший, ніж поняття «метод навчання», але вужчий, ніж поняття «методика навчання».

У пропонованому дослідженні *методику навчання* тлумачимо як методичну систему навчальної роботи, що становить сукупну єдність таких компонентів: цільового комплексу, принципів, змісту, форм, методів, засобів навчання предмета. Модель цієї системи об'єднує зміст навчання і навчальну технологію навколо цільового комплексу.

Отже, з'ясування змістових характеристик базових психолого-педагогічних понять дослідження обраної нами теми становить теоретичну основу для наукового пошуку шляхів розв'язання проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі навчання української мови.

Висновки до розділу 1

Проведений аналіз теоретичних засад дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів дав змогу зробити висновок про актуальність і важливість розв'язання цієї проблеми.

На підставі аналізу психологічної літератури з порушеної проблеми визначено особливості формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Обґрунтовано, що в цей віковий період провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування, навчання й суспільно корисна праця. Доведено необхідність поєднання в процесі мовленнєвого розвитку учнів мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивно-комунікативного компонентів. Мовна підготовка учнів 5–6 класів відбувається в процесі їхнього становлення як особистостей та передбачає обов'язкове врахування індивідуально-вікових характеристик учнів, психолінгвістичних властивостей механізмів мовлення, зв'язку мовлення з іншими пізнавальними процесами.

У результаті дослідження дидактичних засад проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів уточнено особливості відповідних сучасних підходів до навчання як методологічних орієнтирів в організації навчально-

виховного процесу, які на рівні системно-синергетичних впливів забезпечують особистісний розвиток учнів. Обґрунтовано положення про розвивальний потенціал ігрового підходу до навчання учнів 5–6 класів. Акцентовано, що важливою умовою для формування мовленнєвої компетентності учнів є навчально-ігрова діяльність, яка має інтерактивний потенціал і комунікативне спрямування, що уможливорює природне формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності й здатності до мовленнєвого спілкування. У межах сучасних підходів до навчання (особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та ін.) визначено, що значущими для формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку є такі загальнодидактичні і методичні принципи: гуманізації навчання, особистісної орієнтації навчання, свідомої навчальної діяльності, діалогізації навчання, мовленнєвої активності, евристичний, комплексності розвитку видів мовленнєвої діяльності, емоційності навчання, єдності розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, випереджальний розвиток усного мовлення, зв'язок розвитку мовлення з формуванням мовної, стратегічної, соціокультурної компетентностей, взаємозв'язок роботи з розвитку мовлення на уроках мови і літератури та ін. Наголошено, що організаційні форми, методи, засоби навчання, спрямовані на формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку, потрібно добирати з урахуванням індивідуально-вікових інтересів, персональних пізнавальних стилів, особливостей мети, цілей і змісту навчання.

Аналіз поняттєвого апарату дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів дав змогу уточнити базові психолого-педагогічні поняття. *Мовленнєву компетентність учнів 5–6 класів* розглядаємо як багатоаспектне особистісне утворення, яке містить набуті, відповідно до вимог шкільної програми, знання про мовлення, мовленнєву діяльність, текст, типи, стилі, жанри мовлення і т. ін.; навички, уміння адекватно сприймати, розуміти-інтерпретувати й продукувати тексти; досвід текстової діяльності;

емоційно-ціннісне ставлення до гарного, точного, правильного мовлення; потребу в культурі мовлення й «рідномовних обов'язках». *Мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів*, окрім зазначених компонентів, містить ще розвинений словниковий запас, лінгвокогнітивний досвід, володіння нормами української мови, знання учнів про мовні одиниці й уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності, здобуті учнями в процесі навчання української мови та суміжних предметів у попередніх класах. Формування мовленнєвої компетентності розглядаємо як складний і тривалий процес цілеспрямованого навчально-виховного впливу на мисленнєво-мовленнєву сферу учнів. *Формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності* розуміємо як один із напрямів шкільного курсу української мови, що передбачає в процесі навчальної гри накопичення предметних знань, збагачення словникового запасу, лінгвокогнітивного досвіду учнів, опанування ними норм української мови, вироблення мовленнєвих навичок, умінь, здатностей, необхідних для текстової діяльності й живого міжособистісного мовленнєвого спілкування, мотивування емоційно-ціннісного ставлення до гарного й правильного мовлення, потреби в культурі мовлення, збагаченні досвіду текстової діяльності на основі «рідномовних обов'язків».

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових працях [128], [131], [134].

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

2.1. Ігрова діяльність як психолого-педагогічна проблема

Як слушно зазначає В. Огнев'юк, у сучасній світовій педагогічній практиці виділяються два основні напрями організації навчально-виховного процесу. Перший полягає в модернізації практичних методів навчання, зорієнтованого на традиційні завдання репродуктивного характеру. Другий – це інноваційний підхід, у якому метою навчання стає розвиток можливостей учнів засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-пошукової діяльності, рольового й імітаційного моделювання. Цей напрям актуалізує моделі навчання, що ґрунтуються на навчально-пошуковій, дослідницькій, навчально-ігровій, моделюючій та інших активних формах організації освіти [149, с. 60].

Навчально-ігрова діяльність передбачає застосування гри як засобу стимулювання мотивації до навчання, формування позитивного ставлення до навчального предмета, активізацію когнітивно-комунікативної діяльності, збагачення особистісного досвіду учнів. З огляду на розвивальну цінність гри для зростання особистості, проблема ігрової діяльності була й залишається об'єктом вивчення психологів (Р. Грановська, В. Давидов, Д. Ельконін, Ж. Піаже, З. Фрейд та ін.) і педагогів (Ю. Бабанський, А. Гін, Д. Кавтарадзе, Я. Коменський, О. Пометун, Г. Селевко, К. Ушинський та ін.). У роботах науковців наявні різноаспектні інтерпретаційні схеми поняття навчально-ігрової діяльності, що свідчить про його складність. За спостереженнями О. Кучерук, з огляду на сучасне потрактування педагогами ігрової діяльності, навчальна гра може розглядатися: як метод навчання (наприклад, поняттєво-термінологічна гра); як ігрова форма нетрадиційного уроку (урок-гра) чи позакласного заняття; як форма навчального завдання (ігрова вправа, ігрове

пізнавальне завдання); як навчальна технологія (уроку або його частини) [112, с. 34].

Різнострамовані наукові дослідження проблеми гри не є вичерпними, оскільки феномен гри містить багато аспектів, сукупно уявити які дослідникам важко. С. Рубінштейн цілком слушно зазначив, що гра – це діяльність, наче безкорисна й водночас необхідна. Суть людської гри – у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність. Коли дитина грає певну роль, то не просто фіктивно переноситься в чужу особистість; приймаючи на себе роль, виконуючи її, дитина розширює, збагачує власну особистість. На цьому ставленні особистості дитини до її ролі базується значення гри для розвитку не лише уявлення, мислення, волі, але й особистості дитини загалом [175, с. 485–490].

За словами психолога С. Міллер, гра – це парадоксальна поведінка, дослідження вже відомого, тренування у вже засвоєному, дружня агресія, хвилювання без приводу, соціальна поведінка, не визначена специфічною загальною діяльністю, прикидання не для обману [142, с. 292]. Г. Селевко висловлює думку, що гра – вид діяльності в ситуаціях, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, у ній складається й удосконалюється самоуправління поведінкою. Науковець у структурі гри як *діяльності* виділяє цілевизначення, планування, реалізацію цілей, аналіз результатів, у яких особистість повністю реалізує себе як суб'єкт; водночас констатує, що мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагальності, задоволення потреби в самоутвердженні, самореалізації. У структурі гри як *процесу* Г. Селевко називає такі компоненти: 1) ролі гравців; 2) ігрові дії; 3) ігрове використання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними; 4) реальні стосунки між гравцями; 5) сюжет (зміст) – сфера дійсності, яку умовно відтворюють у грі [181, с. 198–199].

У багатьох педагогів склався стереотип, що гра є природовідповідною переважно для дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Натомість проведене дослідження переконує, що ігрова діяльність продовжує викликати інтерес і в учнів раннього підліткового віку. О. Краковський, вивчивши ставлення підлітків до ігрової діяльності, зазначив, що ігрова діяльність молодших підлітків потребує до себе уваги щонайменше з двох причин: цей вид діяльності займає ще багато місця в житті п'ятикласників, у цьому віці грі притаманна важлива функція дисциплінувального засобу і є ще немало шансів використати її для формування дисциплінованості й витримки та багатьох інших рис особистості. Прикметно, що для молодшого підлітка значення має і сам процес гри, і результат її, та перевагу він надає все ж результату. На основі експериментальних даних психолог зазначає, що в цьому віці учні виявляють інтерес не лише до рухливих, а й до інтелектуальних ігор [104, с. 64].

О. Степанов у «Психологічній енциклопедії» розглядає дитячу гру як вид діяльності, який історично виник у людському суспільстві й полягає у відтворенні дітьми в доступній для них формі дій дорослих та відносин між ними і спрямований на пізнання навколишньої дійсності. Психолог зазначає, що в підлітковому віці за умови правильного педагогічного спрямування гра може бути могутнім засобом самовдосконалення й самовиховання [168, с. 90].

Психологи й педагоги констатують про позитивний вплив гри на перебіг навчального процесу. Р. Грановська (відповідаючи на запитання: чому ігри пришвидшують навчання?) зазначає, що в ігровій ситуації виникає дух ігрової змагальності. Він заряджає й сприяє осяянням, які дають змогу знаходити оригінальні рішення. На думку Р. Грановської, ігри стали одним із найбільш продуктивних нововведень у справі навчання за останні десятиліття. Їх безперечна перевага перед традиційними формами навчання полягає в тому, що вони потребують активності з боку кожного учасника, захоплюють сильніше, ніж будь-які інші методи навчання, знімають емоційні бар'єри і сприяють подоланню різних форм психологічного захисту [56, с. 617–618]. Значна

перевага методу дидактичної гри в тому, що учні, опановуючи тематичний матеріал, отримують задоволення від навчального процесу. Крім того, як стверджує фахівець із навчальних ігор Д. Кавтарадзе, під час гри кожен учасник сам робить помилки й сам знаходить вдалі рішення, збагачуючи особистісний досвід, який не забувається, тому що «це було зі мною» [85, с. 5]. Тому ігровий метод навчання є важливим для підготовки зростаючої особистості до життя, до взаємодії в соціумі. *Ігровий метод* (або метод гри) розглядаємо як сукупність навчальних дій, що передбачають відтворення характерних ознак різних способів діяльності (інтелектуальних, комунікативних та ін.) на засадах змагальності, моделювання міжособистісних стосунків в ігрових навчально-предметних ситуаціях. Суміжним з виділеним поняттям є *ігрова лінгвометодика* – це, на нашу думку, різновид методики навчання мови, для якого характерна ігрова діяльність, підпорядкована навчально-предметним цілям.

Про вплив гри на особистість дитини в навчально-виховному процесі писала О. Усова, зокрема зазначала, що в грі формуються всі сторони душі людини, її розум, її серце й воля, і коли говорять, що ігри передбачають майбутній характер і майбутню долю дитини, то це правильно у двоякому значенні: не лише в грі висловлюються схильності дитини й відносна сила її душі, але сама гра має великий вплив на формування здібностей дитини, а отже, і на її майбутню долю [202, с. 38]. За узагальненням дослідника ігрової діяльності школярів С. Шмакова, гра – найважливіша універсальна сфера «самозвеличення» дитини, у якій відбуваються могутні процеси «само»: самонатхнення, самоперевірки, самопізнання, самовизначення, самовираження й самореабілітації. Гра, на думку С. Шмакова, є сукупністю способів взаємодії дитини зі світом пізнання й відкриття, а також знаходження свого місця в ньому [224, с. 18].

В «Енциклопедії освіти» (за редакцією В. Кременя) Н. Кудикіна зазначає, що гра – це вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі

відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольно-оцінний та результативний компоненти. Н. Кудикіна з-поміж педагогічних умов, які сприяють розвитку ігрової діяльності, називає такі: формування пізнавальних інтересів дітей; збагачення їх знаннями, які опосередковано визначають зміст гри; вплив на формування процесуально-операційного компонента у сфері уявних і реальних взаємовідносин учасників гри; навчання правил колективних ігор; сприяння реалізації повноцінних контрольно-оцінних дій; нейтралізація негативного виховного впливу соціального середовища; забезпечення особистісно орієнтованого підходу до дітей; створення розвивально-виховного матеріального ігрового середовища [71, с. 139–140].

У процесі реалізації ігрової моделі навчання мови й розвитку мовлення важливо розуміти, що *дидактична гра* в педагогіці розглядається як різновид пізнавальних спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, які використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. З-поміж визначальних особливостей дидактичних ігор називають наявність, крім ігрової (для вихованців), чітко визначеної дидактичної мети (для вчителя), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами [156, с. 143].

Тлумачення поняття «навчально-ігрова діяльність» потребує деякого уточнення. *Навчально-ігрову діяльність* пояснюємо як ігрову діяльність, спрямовану на досягнення навчальних цілей, її результат характеризується особистісними змінами й навчальними досягненнями, оскільки вона пов'язана із засвоєнням знань, моделей комунікативної поведінки й виконанням різних навчально-предметних завдань. Потрібно зазначити, що ефективність дидактичної гри значною мірою залежить від реалізації низки

загальнодидактичних принципів: 1) принцип проблемності в навчально-ігровій діяльності; 2) принцип міжсуб'єктної активності учнів у навчально-ігровій діяльності; 3) принцип партнерського спілкування учасників гри; 4) принцип креативності учасників гри та ін.

Цінність застосування гри в навчальному процесі полягає в тому, що вона дає змогу не лише оволодівати знаннями, а й розвивати, вдосконалювати різні мовленнєво-когнітивні навички й уміння. Як стверджує Д. Кавтарадзе, з погляду освіти гра – це спосіб групового діалогічного дослідження можливої дійсності в контексті особистісних інтересів. Окрім того, щоразу, як тільки виявляється можливість, люди жартують, тобто грають у слова, смисли і т. п., інтуїтивно оберігаючи себе від монотонності середовища [85, с. 35, 47]. Тому ігровий спосіб є важливим для когнітивно-комунікативної підготовки зростаючої мовної особистості. Сказане наводить на думку, що в грі приховуються значні навчальні резерви для формування мовленнєвої компетентності учнів.

Ігрова діяльність як психолого-педагогічна проблема була в полі зору Джанні Родарі. Він запропонував цікаві навчальні ідеї, в основі яких – мовна гра, зокрема розглянув *гру деформування слова завдяки фантазії*, один із різновидів цієї гри – довільне додавання префікса тощо. У контексті розв'язання зазначеної проблеми Джанні Родарі описав теорію «*біном фантазії*», стрижнем цієї теорії є положення, що одне слово оживає лише тоді, коли воно поєднується з іншим, незвичним, яке його провокує, стимулює розкрити нові смислові можливості, – відповідно до того, як думка виникає з парних понять. У «*біномі фантазії*» слова беруться не в їх звичному значенні, а звільненими із мовного ряду, у якому вони фігурують щоденно. Це, за Джанні Родарі, становить оптимальну умову для появи цікавої розповіді. Ще однією умовою в контексті сказаного є техніка «*фантастичних гіпотез*», яка виражається у формі запитання: «Що було б, якби...?». Для запитання беруться будь-який підмет і присудок, які першими спали на думку [174, с. 134].

Як зазначають фахівці, у системі активного навчання використовуються різні моделі навчальної гри: *операційні, імітаційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання* [145, с. 259]. Під час *операційних ігор* учні відпрацьовують конкретні операції логічного мислення, послідовної мовленнєвої поведінки (наприклад, процедуру мовного розбору речення, написання твору, ведення дискусії, диспуту). Для *імітаційних ігор* характерне чітке відтворювання подій, умов, у яких відбувається подія, повторення процедури діяльності інших людей, стосунків між людьми (наприклад, урок-подорож, урок у формі заочної екскурсії). *Рольові ігри* орієнтовані на виконання гравцями соціальних чи професійних ролей з метою соціальної адаптації й опанування соціально-професійних моделей комунікативної поведінки, як різновид – ділові ігри. *Сюжетні ігри* реалізуються на основі авторського сценарію, заздалегідь заданий сюжет обмежує самостійність гравців, головним завданням є практика спілкування, як різновид – ігри-драматизації, наприклад за сценарієм казок. *Ігри-змагання* ґрунтуються на бажанні учнів перевершити, перемогти когось, домагаючись кращих результатів (наприклад, вікторина, конкурс, урок-КВК).

Особливе практичне значення для навчання молодших підлітків мають імітаційні та рольові ігри. Д. Кавтарадзе, пояснюючи відмінності між названими видами дидактичних ігор, зазначає, що *рольова гра* будується на розвиткові певного сюжету, який задається увідними даними як основою стосунків між реальними людьми в конкретній ситуації. Розвиток подій залежить від ініціативності, фантазії та життєвого досвіду учасників. Цим рольова гра відрізняється від *імітаційної гри*, де є жорсткий сценарій, правила, а нерідко й порядок дій гравців детально розроблений. Особливістю імітаційної гри є те, що вона становить дидактичний «підсилювач» для винайдення смислів шляхом подолання конфліктних ситуацій. Навчальні імітаційні ігри – це складний колективний тренажер, досвід роботи з яким приходить поступово, тому необхідно більше грати [85, с. 106, 125–127].

Погоджуємося з М. Кларінім, що у структурі навчального процесу на основі гри можна виділити чотири етапи:

1) орієнтація (учитель презентує навчальну тему, знайомить з основними об'єктами, які в ній використовуються; далі дає характеристику імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри);

2) підготовка до проведення (учитель викладає сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових процедурах, правилах підрахунку балів, орієнтовному типі розв'язань у ході гри; після розподілу ролей проводиться пробний «прогін» гри в скороченому вигляді);

3) основна частина: проведення гри як такої (учитель організує проведення гри, дає додаткові пояснення, у ході справи фіксує результати ігрових дій – стежить за підрахунком балів, характером рішень, які приймаються та ін.);

4) обговорення гри (учитель у ході обговорення дає описову огляд-характеристику «подій» гри та сприйняття їх учасниками, труднощів, ідей, які виникали під час гри, і т. д.; спонукає дітей до аналізу проведеної гри; особлива увага часто приділяється зіставленню імітації з відповідною сферою реального світу, встановленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального курсу; можливий перегляд гри, збір пропозицій щодо внесення в неї змін).

Зі сказаного випливає важливість активної позиції вчителя в ігровому навчанні – його функції розширюються. За М. Кларінім, він має виконувати низку умовних «ролей»: інструктор, суддя-рефері, тренер, голова-ведучий [91, с. 162–164].

Вивчення наукових праць педагогів (Г. Селевка, Н. Морзе та ін.) свідчить, що ігровий метод можна використовувати в системі різних навчальних технологій. Наприклад, квест-технологія міститиме цей метод, коли учні, з інтересом граючись, виконують пошукову навчально-предметну діяльність; комп'ютерна технологія навчання може включати рольову гру (роль редактора, коректора) та ін. Комплексне застосування ігрового методу у зв'язку з іншими

способами в межах навчальних технологій має потужний розвивальний потенціал.

Отже, завдяки аналізу психологічних і педагогічних положень щодо гри й особливостей функціонування її в навчанні з'ясовано, що дидактична гра є природовідповідним способом навчання для учнів 5–6 класів. Ефективність навчально-ігрової діяльності зумовлюється гармонійним поєднанням логічного й образного мислення, синтезом емоційних, вольових, мовленнєво-мисленнєвих компонентів навчальної діяльності. Реалізація гри як способу навчання має підпорядковуватися дидактичному закономірності залежності методів і форм організації педагогічного процесу від мети, завдань, принципів та змісту. Студіювання наукових праць дало змогу інтерпретувати дидактичну гру з погляду психології і педагогіки та окреслити види такої гри (*операційна, імітаційна, рольова, сюжетна, гра-змагання*), що мають значний потенціал для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Наведені види дидактичної гри варто враховувати в методиці мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів, оскільки гра є природовідповідним дидактичним засобом для цієї вікової категорії учнів.

Підсумовуючи, зазначимо, що психолого-педагогічні положення про ігрову діяльність, з-поміж яких виразними є твердження про особистісно-розвивальний потенціал гри, акцентування на духові ігрової змагальності в ігровій ситуації, розгляд гри як способу групового діалогічного дослідження можливої дійсності з урахуванням особистісних інтересів, ідея «біному фантазії», техніка «фантастичних гіпотез» та ін., – становлять теоретичні й методичні засади навчально-ігрової діяльності. Аналіз цих засад переконує в доцільності застосування гри з метою мовленнєвого розвитку молодших підлітків під час навчання української мови.

У лінгводидактичній проекції проблема використання гри тісно пов'язана з науковими завданнями розкрити лінгвістичні й науково-методичні положення щодо навчально-ігрової діяльності (про це йтиметься в підрозділах 2.2, 2.3) і

відтак розробити на їх основі відповідну навчально-експериментальну методику (див. підрозділ 3.2).

2.2. Лінгвофілософські й лінгвістичні концепції мовної гри

Для навчально-ігрової діяльності, зокрема в системі дискурсу мовної освіти, характерною ознакою є мовна гра. Вивчення наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми ігрової діяльності в навчанні української мови й розвитку мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Горошкіної, С. Карамана, П. Копосова, М. Пентилюк та ін.), переконує, що у використанні навчально-ігрової діяльності потрібно враховувати особливості й розвивальні можливості мовної гри як лінгвістичного феномена, який становить, на нашу думку, основу організації навчально-ігрової діяльності, особливо в проекції на мовну освіту. Розглянемо детальніше лінгвофілософські й лінгвістичні погляди на мовну гру Л. Вітгенштейна, Г.-Г. Гадамера, Т. Космеди, В. Саннікова, О. Філатової, Т. Фільчук та інших дослідників.

Для якісного вдосконалення методики навчання української мови на ідеях ігрового підходу, зокрема шляхом створення навчально-ігрових ситуацій і технологій, важливо чітко розуміти взаємозв'язок понять *гра*, *навчально-ігрова діяльність*, *мовна гра* та належно оперувати ними у площині мовно-освітньої практики. З погляду філософії соціального життя О. Сотникова узагальнює: «Теоретичне зрушення, яке відбулося в концептуалізації гри, – від категорії естетики до категорії соціальної філософії – збіглося з практичними соціальними перетвореннями, що знаменували собою проникнення гри в усі сфери життя. Гра стає основою конструювання/симулювання самої соціальності [189, с. 12]».

Г.-Г. Гадамер стверджує, що *гра* – це елементарна функція людського життя, отже, людська культура без елементу гри взагалі немислима. Філософ у низці визначальних ознак гри наводить такі: 1) ритмічний рух, який незмінно повторюється й не пов'язаний з певною метою; 2) гра як саморух, який не має

осмисленої мети; 3) гра – дія без мети, дія як така; 4) особливість людської гри полягає в тому, що гра спроможна залучати в себе розум, цю виключну здатність людини ставити перед собою мету й свідомо прагнути до неї та водночас спроможна й приборкати це прагнення ставити перед собою мету; власне людяністю людської гри є те, що в ній ігрові рухи, так би мовити, самі себе дисциплінують і впорядковують, неначе в цьому справді мета; 5) гра завжди вимагає співучасті в ній; 6) гра є комунікативною дією, вона не знає дистанції між тим, хто грає, і тим, хто спостерігає за грою, глядач є одним із тих, хто «бере участь» у грі, є її складником, у грі кожен завжди співучасник (це справедливо й для мистецької гри); 7) у грі проступає щось на кшталт герменевтичної ідентичності – розуміючи, ми ідентифікуємо щось із тим, що було чи є; граючи, прагнемо повторити ідентичність [60, с. 69–75].

Аналіз праць філософів (Г.-Г. Гадамер, В. Шинкарук та ін.) дає підстави стверджувати, що людська гра – це форма поведінки, у якій відтворюються характерні ознаки доцільних способів дій, моделюються стосунки між людьми (співпраці, конфлікту тощо). Поняття «гра» є загальним, родовим, стосовно видів гри, якими є мовна гра як специфічне використання мовних одиниць та навчальна гра.

Як було зазначено вище, *навчально-ігровою діяльністю* називаємо ігрову діяльність, спрямовану на досягнення навчальних цілей. Характерною ознакою такої діяльності є мовна гра. Відповідно теоретичними засадами навчально-ігрової діяльності є лінгвофілософські й лінгвістичні концепції мовної гри, з-поміж них – концепції гри слів. За тлумачним словником, *гра словами* – «жарт, побудований на вживанні різних за значенням слів однакового звучання; каламбур» [27, с. 195]. Згадка про гру слів, зокрема про гру з омонімами, має місце ще в «Риторичі» Аристотеля [5, с. 298–299].

За Н. Штирхуновою, гра слів, тобто каламбур, – складне лінгвостилістичне явище, його інформаційна структура багатокomпонентна, включає постійні (предметно-логічна, експресивно-стилістична, асоціативно-

образна, функціональна) і змінні види інформації. Основою створення будь-якого каламбуру є предметно-логічна інформація, пов'язана з екстралінгвальними й інтралінгвальними чинниками в їх взаємодії. Експресивно-стилістична й асоціативно-образна інформація поглиблюють чи уточнюють предметно-логічний зміст каламбуру. Функціональна інформація несе відомості про мету створення прийому. Вона неоднорідна за своїм змістом і часто включає в себе декілька компонентів. Оскільки каламбур – насамперед художнє явище, естетичний елемент постійно наявний у його функціональній інформації. Змінними різновидами інформаційної структури каламбуру є соціально-локальна інформація (відомості про соціальну, територіальну, професійну та іншу приналежності учасників комунікації; про автора й потенційних читачів) і фонові (факти, які складають основний фонд відомостей соціальної культури певного суспільства, і факти, пов'язані з поточними подіями, явищами масової культури) [225, с. 141–142].

О. Тимчук узагальнює, що за своєю семантико-стилістичною природою гра слів є, з одного боку, одним із видових різновидів явища мовної гри – різноманітних випадків експериментування з формальною стороною мовлення, з другого боку, – родовим поняттям щодо таких явищ, як звукові повтори, анаграми, паліндроми і т. ін. та каламбур. Найрізноманітніше виявляючись на лексико-семантичному рівні – як обігравання слів-омонімів, значень полісемічного слова й особливо слів-паронімів, явище гри слів займає помітне місце також у межах будови слова, словотворення, морфології, синтаксису, фразеології [198, с. 11].

Вважається, що поняття мовна гра в науковий обіг увів у ХХ столітті Л. Вітгенштейн. У праці «Коричнева книга» він з погляду лінгвофілософії називає *мовними іграми* такі системи комунікації, які відображають моделі наказу, запитання – відповіді, пояснення, опису, використання чисел у мовленні тощо. На думку Л. Вітгенштейна, мовні ігри схожі на те, що ми в повсякденній мові називаємо іграми [28, с. 235]. Розвинув погляди на мовну гру Й. Гейзінга,

він розмірковував про ігровий характер мови поетичних образів. Як зазначив Й. Гейзінга, те, що мова поезії робить з образами, є гра. Саме вона розміщує їх у стилістичній упорядкованості, вона покриває їх таємницями, тому кожний образ – граючи – розв’язує певну загадку [211, с. 182–185].

Сучасні мовознавці (Б. Норман, В. Санніков, Л. Цонева та ін.) акцентують на обмеженості традиційного розуміння мовної гри лише як каламбуру (гри слів). Зокрема, Т. Космеда розглядає мовну гру як функціонально-стилістичне явище, що найповніше виявляється на рівні тексту (дискурсу), як усвідомлене відхилення від літературної норми, коли адресант навмисно порушує чинні норми з конкретною метою, розрахованою на те, що адресат має дешифрувати це відхилення. Дослідниця зазначає, що мовну гру не варто плутати із звичайною неграмотністю; щоб привернути увагу читачів (слухачів), необхідно зробити мову незвичною, позбавити її автоматизму. Для цього можна, наприклад, трансформувати відомі вислови, вжити okazіоналізми, поєднати різні стилі (наприклад офіційно-діловий і розмовний), обіграти внутрішню форму слова чи усталеного вислову, зіштовхнути різні граматичні форми і т. ін. Водночас дослідниця слушно застерігає, що залучати людину до мовної гри можна тільки після того, як вона оволодіє мовною нормою, нормативними засобами комунікації. Мовна гра – це усвідомлене порушення стереотипів. Її варто відрізняти від дитячої словотворчості [101, с. 139].

За Т. Біленко, «мовна гра припускає такі лексичні варіанти, які виявляють відмінності (специфіку) інтелектуального та культурного рівня суб’єкта, а також рівень соціальної (громадянської) відповідальності. У цьому полягає принципова відмінність *мовної гри* від *гри загалом* [14, с. 98]».

Цілком слушно Т. Фільчук зазначає, що мовна гра є одним із основних принципів сучасної мисленнєвої системи, для якої характерний погляд на текст як особливе саморозвивальне явище, у якому реалізується множинність смислів тексту. *Мовна гра, суть якої полягає в грі з формами мовлення і мови, у вільному естетичному відношенні до цих форм, стає самодостатньою*

парадигмою, концептуальний стрижень якої становить мовна атракція (притягування). Мовні ігри використовуються для створення тексту, для його смислопородження [210, с. 127–128].

Один із прикладів мовної гри – це метафора. Цінність її вбачаємо в тому, що, як зазначає О. Ворожбитова з погляду теорії тексту, за умови адекватного сприймання метафори реакцією мовної особистості є метафоричний спалах, який подає предмет у новому світлі, що перетворює його завдяки неочікуваному семантичному стрибку. Відновлення смислової гармонії на рівні асоціативно-вербальної сітки мовної особистості реципієнта, подолання рецептивного бар'єра алогічності, який виникає на лінгвокогнітивному рівні мовної особистості реципієнта, не відбувається в результаті миттєвого виникнення вогнища когнітивного напруження в тезаурусі й подальшого позитивного розрядження, що змушує вібрувати також емоційну сферу прагматикону. У результаті виникає відчуття «задоволення від тексту», відбувається естетичний, духовно-моральний, лінгвориторичний розвиток читача як мовної особистості [36, с. 295].

Психолінгвісти І. Горелов, К. Сєдов наголошують, що мовна гра – феномен мовленнєвого спілкування, змістом якого виступає настанова на форму мовлення, намагання досягти у висловлюванні ефектів, подібних з ефектами художньої словесності. Подібне «прикрашання» зазвичай має характер гостроти, балагурства, каламбуру, жарту та ін. Гра може торкатися практично всіх рівнів структури мови. Водночас мовна гра може будуватися не лише на експлуатації одиниць різних мовних рівнів, деякі її різновиди торкаються рольової і стильової диференціації мовленнєвої діяльності – ігровий ефект досягається шляхом порушення рольових стереотипів і стильових норм за умови усвідомлення мовцем стійкості цих норм і стереотипів. Один із таких різновидів мовної гри будується на бажанні мовця виступати в невластивій йому мовленнєвій манері. Людина наче надягає мовленнєву маску: починає говорити як селянин, бюрократ, дитина, іноземець тощо [52, с. 180–186].

З погляду теорії соціальної комунікації гру вивчає А. Соколов. Дослідник виходить із того, що гра – цілевідповідна соціально-культурна діяльність незалежних суб'єктів, яка здійснюється в межах добровільно прийнятих ними умовних правил і має етичну та естетичну привабливість. Оскільки цілі суб'єктів гри можуть бути різними, А. Соколов поділяє ігри на чотири типи залежно від цілей: 1) гра-маскарад, мета такої гри – маніпулювання партнером, глядачем, публікою, керування ними бажаним чином; 2) гра-розгадування (ребус, кросворд, шарада, загадковий малюнок та ін.), мета гри полягає в демонстрації пізнавальних здібностей, ерудиції, інтуїції; 3) гра-змагання (азартні ігри, лотереї та ін.), мета гри – самоутвердження, отримання задоволення, відчуття перемоги; 4) гра-казка, мета гри – у психічному розрядженні, відході від дійсності, гедоністичних переживаннях – у самоманіпулюванні; гра-казка лежить в основі фольклорної діяльності. А. Соколов у контексті проблеми інтелектуальних ігор постмодернізму як приклад ігрового стилю наводить філософське есе «Глас», автором якого є Ж. Дерріда. Характерну особливість цього твору становить те, що текст у ньому поділено на дві колонки: у лівій колонці розглядається ідеалістична філософія Гегеля, у правій – подано роздуми про французького психоаналітика Жана Жене, психологічні комплекси та ін. Читачеві пропонується читати текст по горизонталі, використовуючи обидві колонки, евристика такого читання полягає в переплетенні смислів, асоціативних зв'язках, які стимулюють творчу уяву читача й забавляють його. У такий спосіб, як зазначає А. Соколов, зводяться в єдине ціле гра мови і гра думки, логіка і фантазія. Текст стає не джерелом знань про Гегеля чи психоаналіз, а інструментом в екзотичних розумових забавах перенасиченого культурою інтелекту. Науковець робить висновок, що творча смислова комунікативна діяльність становить підвид двох видів людської діяльності: духовної та ігрової. Духовною вона є тому, що забезпечує рух смислів, тобто духовних продуктів у соціальному просторі;

ігрова приналежність зумовлена творчим характером смислової комунікації [188, с. 290–300].

Отже, підсумовуючи, підкреслимо: поняття *гра* є загальним, родовим, щодо видів гри, зокрема таких, як *мовна гра* та *навчальна гра*. Характерною ознакою навчально-ігрової діяльності, особливо в системі мовної освіти, є мовна гра як ігрове використання мовних одиниць. Вищезазначене дає підстави розглядати *мовну гру* з лінгвістичного погляду насамперед як функційно-стилістичне явище, яке найповніше виявляється в тексті (дискурсі), це образний прийом, що виконує певну прагматичну функцію в мовленні. Щоб збагнути смисл мовної гри, особливо в образних текстах, потрібно знати й розуміти глибинні структури мови (текстів).

Урахування в організації навчального курсу української мови лінгвофілософських і лінгвістичних положень щодо мовної гри (зокрема, гра є комунікативною дією, мовну гру не варто плутати із звичайною неграмотністю, мовна гра – це усвідомлене порушення стереотипів та ін.) дає змогу реалізувати взаємозв'язок у розвитку загальних (оргдіяльнісних, когнітивних, комунікативних) і навчально-предметних умінь, необхідних для сприймання образного дидактичного тексту й вільного та оригінального вираження особистих потреб, намірів, думок, емоцій, почуттів засобами української мови.

2.3. Мовна гра як лінгводидактична проблема

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти йдеться про те, що використання мови відповідно до ігрових цілей часто відіграє важливу роль «у вивченні та розвитку мови», акцентовано на таких прикладах ігрової діяльності:

1) соціальні мовні ігри: а) усні (історія з помилками; як, де, коли); б) письмові (відповідності); в) аудіовізуальні (лото з картинками; фотографії); г) настільні ігри та гра в карти («лексикон»; «дипломатія»); ґ) шаради, мімічні ігри;

2) індивідуальні види діяльності: а) «пазли» (кросворди; ребуси; анаграми); б) ігрові шоу (ТБ; «цифри та букви»; «вгадай слово»);

3) вербальні жарти (гра слів) у: а) рекламі; б) заголовках газет; в) графіці тощо [79, с. 55–56].

Аналіз праць дослідників свідчить, що посилення інтересу фахівців різних галузей до мовної гри як ігрового використання мовних одиниць зумовило появу наукових робіт, у яких розглядається лінгводидактичний потенціал гри в слова й зі словами. Зокрема, О. Кучерук зазначає, що розвиток мовленнєвої креативності потребує певної системи навчальних дій: від стимулювання вчителем в учня мовної гри (гри слів – добір слів, близьких за звучанням; створення загадок на основі відсікання, додавання, переставляння букв чи складів у певному слові; складання каламбурів за поданими моделями, словами тощо) до прояву усвідомленого бажання самостійної мовленнєвої творчості [114, с. 83].

Зацікавлення лінгводидактів (Ж. Горіна, О. Горошкіна, О. Канарська, С. Караман та ін.) окремими аспектами мовної гри з погляду освітніх цілей можна пояснити тим, що мовна гра дає змогу створити лінгвокреативне освітнє середовище, підвищити мотивацію учнів до навчання мови та забезпечити їхній мовно-мовленнєвий розвиток. У межах цього підрозділу розкриємо на засадах лінгводидактичного підходу поняття мовної гри як основи організації навчально-ігрової діяльності учнів у шкільному курсі української мови.

За лексикографічним джерелом методичного змісту (Е. Азимов, А. Щукін), *мовна гра* – це мовленнєва поведінка, особливості спілкування, які здійснюються за допомогою перетворення мовних засобів і спрямовані на досягнення додаткових ефектів, зазвичай з розважальною метою, для забави, підсилення мовленнєвого впливу. Крім цього, *мовні ігри* тлумачаться як вид ігрових вправ, призначених для формування вимовних, лексичних, граматичних навичок і тренування у вживанні мовних знань на підготовчому,

передкомунікативному етапі оволодіння мовою. Автори словника зазначають, що до мовних ігор належать ігри з використанням кросвордів, ребусів, лото, ігри з алфавітом, побудова речення із застосуванням ілюстрації й моделі речення, яка відпрацьовується, та ін. [2, с. 362–365].

Деякі вияви мовної гри в контексті мовленнєво-ігрової діяльності дітей окреслюють А. Богуш і Н. Луцан, зокрема у площині таких аспектів цієї діяльності: *лінгвістичного* (лексико-семантичного, комунікативного) – складний, специфічний процес використання в мовленнєвому спілкуванні ігрових ситуацій як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні; *лінгводидактичного* (практичного), який розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності [16, с. 21–22].

А. Стріха та А. Гуревич мовні ігри, разом із навчальними кросвордами, шарадами, визначають і розглядають як навчальні жанри цікавої граматики. Своєрідність цих жанрів різної складності полягає в тому, що вони дають змогу в цікавій формі комплексно вивчати мову, ілюструвати, повторювати, закріплювати, поглиблювати знання учнів; розвивати, вдосконалювати їхню орфографічну та пунктуаційну грамотність, їхні вміння з граматики, а також з деяких елементів лексики, етимології, стилістики, графіки; розвивати й збагачувати їхнє мовлення [192, с. 3–4].

У «Словнику-довіднику із методики викладання української мови» (І. Кочан, Н. Захлюпана) подано визначення, відповідно до якого *мовні ігри* – це «вид дидактичного матеріалу, який використовують на уроках і в позакласній роботі з метою підвищення пізнавальних інтересів учнів. Містить не лише

розважальний матеріал, але й збагачує учнів новими знаннями, уміннями. До мовних ігор належать *вікторини, ребуси, кросворди, загадки, логогрифи, анаграми* [102, с. 176]».

Аналіз наукових праць переконує, що в сучасній науці поняття «мовна гра» – багатоаспектне. Мовну гру як спосіб актуалізації ключових ідей навчального курсу у викладанні лінгвістичних дисциплін досліджувала Т. Сурікова [194, с. 309–320]. Обґрунтований Т. Суріковою підхід до мовної гри дає нам змогу *розглядати мовні ігри в аспекті способів актуалізації мови й основних ідей змісту відповідного їй навчального предмета як лінгводидактичну умову ігрової методики навчання*.

Одним із способів створення мовної гри є метафоризація. Ефективність опанування лінгвістичних відомостей на основі принципу дидактичної метафоризації доводить О. Канарська. Метафоризацію мови вона розглядає як спосіб її інноваційного вивчення [86]. Науковець виходить із того, що важлива властивість метафори – семантична інновація – проявляється в перенесенні лінгвістичного змісту в нову форму, відповідно О. Канарська пропонує як метафоричну форму презентації навчального матеріалу «Лінгвістичний Усесвіт», «Морфологічну галактику», що уможливорює образно «закодувати» шкільну програму з мови і мовлення, розглянути метафоризацію лінгвістичних відомостей як спосіб вивчення мови [87].

У дослідженні використання метафори з метою риторизації шкільного пояснення мовного матеріалу С. Мартиненко та Г. Бондаренко радять педагогам під час пояснення понять «звук» і «буква» застосовувати такий риторичний троп: «Звуки – невидимки, ми їх не бачимо, а тільки чуємо. Коли ми їх можемо побачити? Коли вони одягаються і перетворюються на літери» [124, с. 83]. На необхідності метафоризації мовлення вчителя-словесника акцентує увагу Л. Шевцова, зокрема зазначає, що ця мовленнєва техніка є умовою результативності педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання мови.

Метафорично виражений початок (кінець) уроку, з використанням образних текстів лінгводидактичного спрямування, підвищує й утримує навчальну мотивацію учнів, полегшує сприймання тематичного матеріалу, пробуджує думку і слово юної мовної особистості. Метафоричність мислення активізує емоційну пам'ять і сам процес пізнання [219, с. 184]. Щодо образних текстів лінгводидактичного спрямування, побудованих на основі ігрового використання мовних одиниць, то особливо варто згадати відповідні тексти мовознавця Є. Чак (книги «З біографії слова», «Мандрівка в Країну слова», «Таємниці слова»), Д. Білоуса (збірки віршів «Диво калинове», «Чари барвінкові», «Безцінний скарб») та інших письменників.

У межах мовної освіти метафоризацію як мовну гру можна використовувати для творчо-розвивального спрямування методів навчання. Наголошуючи на цьому, О. Кучерук з-поміж психолого-педагогічних умов дієвого впливу метафоризації виділяє такі: 1) підвищення позитивної навчальної мотивації внаслідок символічного відображення в образних оповідях, казках поняттєво-тематичного матеріалу, мовнотематичних закономірностей, соціокультурних цінностей, окремим виявом чого є антропонімізація навчального матеріалу в дидактичній метафоризації, тобто уподібнення навчальних понять тим, які пов'язані з людиною, її життям (наприклад, символічний образ тітоньки Орфографії); 2) розкодування смислів, прихованих у метафоричному тексті, шляхом активізації асоціативного мислення, застосування *методу смислового бачення тексту, аналітичного методу* та ін.; 3) визначення закономірностей, ціннісної значущості метафорично зображених мовних чи екстралінгвальних явищ, дій, процесів шляхом використання *когнітивно-інтерпретаційних, діалогічних методів* у роботі з текстом; 4) бачення й розуміння в художньому тексті (поетичному слові, словосполученні, висловлюванні) образної конкретизації й образного узагальнення – застосування *методів смислового бачення тексту, символічного бачення тексту*; 5) зіставлення пропонованого в метафоричній формі

тематичного змісту з тим, що поданий у теоретичній частині параграфа підручника; б) узагальнення й оцінювання фактів, творчий синтез почуттів, думок щодо єдності мовних засобів і вираженого ними змісту в конкретному образному тексті тощо [115, с. 263–264]. Наведені психолого-педагогічні умови дієвого впливу метафоризації на процес навчання мови врахуємо в розробленні ігрової методики формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку.

У практиці сучасних технологій навчання мови виявом мовної гри на основі використання метафоризації є лінгвістична казка як різновид методу усного викладу матеріалу вчителем, як сюжетна гра на уроці або текстовий дидактичний засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. Цінність сприймання і продукування мовної гри (ігрового використання мовних одиниць) в умовах дидактичної метафоризації полягає в розвивальному результаті навчального дискурсу – в мовній особистості учня відбуваються якісні зміни мисленнєво-мовленнєвого й духовно-естетичного значення.

У навчанні мови види метафоричного перенесення з одного загального поняття на інше спеціальне (а отже, мовної гри) можуть бути різними. З-поміж них О. Кучерук виділяє такі: 1) функційна метафоризація – метафоричне переосмислення на основі подібності функцій, призначення («*учитель – Мудра Сова*», «*помічник учителя – Розумник*», «*керівник – керує літера А*»); 2) за схожістю місцезнаходження, родової приналежності («*країна – країна Мовознавія*», «*родина людей – рід підметовий, присудковий, обставинний*»); 3) за зовнішньою подібністю («*людина – чоловічок Апостроф*», «*людина – чоловічок Сполучник*»); 4) за схожістю образу дії, діяльності («*допустити правописну помилку – занести вірус «Орфограма», вірус «Пунктограма*»); 5) за подібністю вражень («*інфекційний вірус – Незнайко заразив слово вірусом неграмотності*», «*тісні стосунки між людьми – подвоєння букв*», як, наприклад, у метафорі-загадці: *Дві літери-близнючки у словах взяли за ручки.*

На стику морфем зустрічаються. Як це явище називається?). Науковець виходить із того, що механізми творення метафоричного образу – це механізми словесно-поняттєвої гри, а смислове розуміння учнями гри слів, побудованої на семантичних зрушеннях, зрощеннях, певною мірою допомагає народженню творчих ідей, замислів, розвиває інтуїтивно-метафоричне мислення [115, с. 265–267].

З огляду на сказане варто підкреслити, що в контексті дидактичного дискурсу мовна гра як ігрове використання мовних одиниць виявляється, по-перше, у креативній мовленнєвій поведінці вчителя, учня (як мовностильовий прийом чи словесний спосіб навчання); по-друге – у використанні образних текстів як дидактичних засобів, які потребують асоціативного мислення, лінгвокультурологічного знання для їх сприймання. Проблема мовної гри в лінгводидактичному дискурсі стосується двох аспектів мовленнєвої діяльності: продукування мовної гри та сприймання й розуміння гри як мовностильового прийому. Навчально-ігрова ситуація задає умови для мовної гри, а мовна гра становить спосіб комунікативної самореалізації, інтерпретації теми, навчального матеріалу. Мовні ігри на уроках мови можуть мати місце в актах читання, аудіювання, говоріння, письма. Ігрові моделі навчання української мови пов'язують, з одного боку, *учня (учнів), дидактичний дискурс, учителя*, а з іншого – *автора, дидактичний текст, учня (учнів, учителя)*.

Аналіз наукових праць мовознавців (Т. Космеди, Т. Куранової, І. Горєлова, К. Сєдова, В. Саннікова, О. Стишова та ін.), лінгводидактів (Н. Гавриш, О. Канарської, С. Карамана, М. Пентилюк та ін.) і власних спостережень дав змогу узагальнити через призму мовної освіти специфічні прояви мовної гри як ігрового використання мовних одиниць у межах дидактичного тексту, дискурсу (див. табл. 2.1).

Прояви мовної гри в шкільному курсі української мови

| Засоби і способи створення мовної гри в дидактичному тексті (дискурсі) | Функції мовної гри в педагогічному мовленні |
|--|---|
| Каламбур, обігравання лексичних синонімів, паронімів, багатозначних слів; багаторазове повторення мовних одиниць чи їх частин, деформація фразеологізмів і паремійних висловів, трансформація відомих висловів, модифікація прецедентних текстів, використання евфемізмів, застарілої лексики, макаронізмів, оказіоналізмів, прізвиськ, назв чисел, кольорів, націй; синтаксична компресія; суперечливі висловлювання (парадокси), перифрази, яскраві метафори, римування, гіперболи, діалоги, алюзії; поєднання різних стилів мовлення, обігравання внутрішньої форми слова чи усталеного вислову, уживання просторічних слів, висловів (іншомовна лексика вживається в перекрученому значенні, використання діалектизмів, жаргонізмів та ін.); використання сурядних синтаксичних конструкцій, незвичних порівняльних конструкцій, синтаксичних омонімів, антитези, градації, жартів, анекдотів. | Експресивно-виражальна функція (передавання зниженого, іноді грубого й фамільярного стилю мовлення, забезпечення стилізації педагогічного мовлення під мову певного середовища); функція комічного ефекту; розважальна; рекламна; риторична; компресивна; текстотворча, смислоутворювальна (створення цікавого змісту); жанротворча; естетична, лінгводидактична; гедоністична (насолоди), фатична (формальна контактостановлювальна), оцінювальна функції. |

Увага до мовної гри в методиці ігрового навчання мови дає змогу актуалізувати мовленнєвий досвід учня, прискорити його до дії – з одного боку, до естетичного сприйняття образного тексту, з іншого – до продукування власного оригінального мовлення в образно-виражальній формі. Окреслений підхід веде до засвоєння різних моделей мовомислення (метафоричні моделі, моделі каламбуру, римування, жарту, поєднання різних стилів мовлення та ін.), до вільного й оригінального самовираження учнів у дидактичному дискурсі.

Підсумовуючи, зазначимо, що в ігровій лінгвометодиці мовна гра – компонент навчально-ігрової діяльності, специфіка цього компонента полягає в тому, що мовна гра поєднує в собі поняттєві ознаки ігрового використання мовних одиниць у мовленні (як мовностильового прийому) і засобу та способу навчання. Оволодіти цим способом можна лише в процесі практичного застосування мовної гри з метою реалізації навчально-виховних задумів і цілей.

2.4. Аналіз проблеми навчально-ігрової діяльності учнів у науково-методичній і навчальній літературі

Проблемі навчально-ігрової діяльності учнів присвячено праці вітчизняних лінгводидактів (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Кратасюк та ін.). У їхніх працях обґрунтовано актуальність навчальної гри для практики мовної освіти учнів основної школи, інтерактивний характер відповідної діяльності, позитивний вплив дидактичної гри на забезпечення внутрішньої мотивації до навчання й на процес формування українськомовної особистості.

Водночас не втрачає актуальності зауваження В. Федоренка, що у свідомості ще надто багатьох учителів-мовників та представників лінгводидактичної науки залишаються, на подив, надто живучими стереотипно-хибні оцінки гри, які передбачають неґацію й цілковите нехтування використання ігрових прийомів і завдань як чогось принагідного, фрагментарного, суто розважального, не мотивованого на уроці методично [203, с. 6].

Аналіз науково-методичних праць свідчить, що їх автори на позначення навчально-ігрової діяльності послуговуються поняттям «дидактична гра». Це поняття конкретизується в різних визначеннях науковців. Наприклад, у розрізі лінгводидактики, за І. Кочан і Н. Захлюпаною, *дидактична гра* – це гра з навчальною метою: сформувати мовленнєві навички й уміння, підвищити мотивацію до вивчення мови. Така гра реалізує вимоги розвивального навчання, інтенсифікує формування знань, умінь і навичок, розвиває спостережливість, увагу, пам'ять, мислення [102, с. 92]. З погляду навчання мов Е. Азимов і А. Щукін потрактовують *дидактичну гру* як гру, що проводиться в навчальних цілях, головними з яких є формування мовленнєвих навичок і вмінь, підвищення мотивації до вивчення мови, заучування готових фраз і ситуаційних кліше [2, с. 62]. К. Климова акцентує на тому, що дидактична гра використовується, як правило, з метою навчання, контролю або узагальнення

здобутих знань з усього навчального кусу або його окремих модулів, тем [92, с. 321].

Поряд із терміном «дидактична гра» дослідники як синонім уживають «навчальна гра». Науковці (Е. Азимов, Н. Захлюпана, І. Кочан, А. Щукін та ін.) під навчальною грою визначають організовані на уроках мови ситуативні вправи, виконання яких сприяє багаторазовому повторенню мовного (мовленнєвого) матеріалу, внаслідок чого виробляються мовленнєві вміння, навички [102, с. 166]. Е. Азимов і А. Щукін наголошують на тому, що ігри під час навчання мови сприяють розв'язанню таких методичних завдань: 1) створенню психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; 2) забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення мовного й мовленнєвого матеріалу; 3) тренуванню учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанта, що становить підготовку до спонтанного мовлення. Ураховуючи сказане, беремо до уваги думку науковців, що ігри можуть бути спрямовані на формування *мовленнєвих навичок* (фонетичних, лексичних, граматичних) і розвиток *мовленнєвих умінь* (творчі ігри) [2, с. 166–167].

Фахівці з лінгводидактики стверджують, що більшості ігор властиві такі головні риси: вільна розвивальна діяльність, яка реалізується лише за бажанням учня, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не лише від результату; творчий, значною мірою імпровізований, активний характер цієї діяльності; емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція; наявність прямих чи непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну й тимчасову послідовність її розвитку [137, с. 125].

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що вчені роблять спроби класифікувати навчальні ігри за різними критеріями. За Л. Кратасюк, «класифікація навчальних ігор є дивергентною, у її межах ігри розрізняють за такими ознаками: 1) метою – формувальні, узагальнювальні, контрольні-корекційні, комбіновані; 2) характером пізнавальної діяльності – репродуктивні, пошукові, творчі; 3) видом діяльності – інтелектуальні,

виконавські, лінгвістичні, літературні тощо; 4) особливістю мовленнєвої діяльності – монологічні, діалогічні, комбіновані; 5) кількістю учасників – індивідуальні, парні, групові, фронтальні; 6) характером ігрової методики – предметні, сюжетні, рольові, імітаційні, драматизації тощо; 7) формою представлення – усні та письмові [105, с. 87]». На основі узагальнень Е. Азімова та А. Щукіна можна стверджувати, що в лінгвометодиці ігри часто класифікують так: 1) за метою (мовні, мовленнєві); 2) за способом виконання (усні, письмові, рольові, імітативно-моделювальні та ін.); 3) за рівнем складності (репродуктивні, творчі); 4) за кількістю учасників (індивідуальні, групові, парні, фронтальні); 5) за типом завдань (операційні, тактичні, стратегічні) [2, с. 74]. Варто зауважити, що в наведених класифікаціях не визначено місця комп'ютерним навчальним іграм.

Вивчення різних класифікаційних підходів науковців до навчальних ігор з мови та врахування специфіки комп'ютерних ігор дало змогу нам класифікувати навчальні ігри за такими критеріями:

1) *за навчальною метою* – формувальні, узагальнювальні, контрольноткорекційні, комбіновані;

2) *за компетентнісно-цільовим спрямуванням і особливостями предметного змісту ігор* – ігри мовні, мовленнєві, комунікативно-ситуативні;

3) *за тематичним аспектом мови* – ігри фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні та ін.;

4) *за видом навчальної діяльності* – інтелектуальні, навчально-практичні, мовленнєві, комунікативні, риторичні;

5) *за видом мовленнєвої діяльності* – ігри на аудіювання, говоріння, читання, письмо;

6) *за жанровими особливостями ігор* – ігри зі словами (ігрові вправи на пошук слів, розгадування кросвордів, ребусів, відгадування загадок), з пригодами (квест, веб-квест), головоломки (пазли на розвиток аналітичного

мислення), рольові, сюжетні, ситуативно-моделювальні (на моделювання й аналіз реалістичних ситуацій) та ін.;

7) за характером пізнавальної діяльності – репродуктивні, пошукові, творчі;

8) за кількістю учасників навчально-ігрової діяльності – ігри індивідуальні, парні, групові, колективні;

9) за активністю гравців та їх взаємодією – ігри активні, інтерактивні;

10) за наявністю чи відсутністю ігрової комп'ютерної програми – ігри комп'ютерні, традиційні.

Незважаючи на інтерес дослідників до проблеми навчальних ігор, у науковців немає єдності в тлумаченні понять «мовні ігри» та «лінгвістичні ігри» щодо завдань з мови ігрового характеру. Ці поняття переважно використовуються як синонімічні. У наукових працях частіше вживають «мовні ігри» як завдання (вправи) з мови, цей термін зафіксували й у лексикографічній методичній праці Е. Азимов і А. Щукін [2, с. 365]. У «Словнику-довіднику із методики викладання української мови» І. Кочан і Н. Захлюпана *мовні ігри* потрактовують як вид дидактичного матеріалу [102, с. 176]. Ураховуючи сказане, з погляду навчальної технології *мовні ігри* будемо розглядати як вид навчальних ігрових завдань, призначених для цілеспрямованого формування навчальних досягнень з української мови (фонетичних, лексичних, граматичних, правописних і т. ін.); натомість *мовленнєві ігри* призначені для формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності насамперед під час роботи з текстами різних стилів, типів, жанрів; *комунікативні (комунікативно-ситуативні) ігри* передбачають формування комунікативної компетентності з урахуванням різних ситуацій спілкування.

За І. Кочан і Н. Захлюпаною, у *лінгвістичній ігротечі*, тобто сукупності різноманітних ігрових вправ з мови, за допомогою яких учнів легко залучити до навчального процесу, можуть міститися ігри на зразок таких: *асиндетон*, *визбирувач*, *дуель*, *зайвина*, *лінгводвобій*, *лінгвоестафета*, *лінгвістичний*

феєрверк, мовний аукціон, поле чудес, правотисна селекція, слідами власних помилок, сходження до мовного ідеалу тощо [102, с. 152]. Усі ці та інші ігри в межах мовної освіти мають підпорядковуватися навчальним цілям.

На ролі гри в навчанні української мови акцентував С. Омельчук. Він зазначив, що мовна дослідницька діяльність учня має бути органічно взаємопов'язана з ігровою діяльністю. На думку науковця, з цією метою доречним є активне застосування на уроках української мови завдань ігрового характеру (лінгвістичних ігор), що стимулюють пізнавальну активність учнів, їхню дослідницьку й пошукову діяльність. За висновками С. Омельчука, принцип взаємозв'язку дослідницької діяльності з такими видами діяльності, як навчальна, ігрова, проектна, підвищує результативність навчання морфології, забезпечує розвиток творчого потенціалу, а також створює найсприятливіші умови для активізації пізнавальної сфери особистості [151, с. 50, 310].

Лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, К. Климова та ін.) єдині в тому, що гра як інтерактивний метод навчання базується на інтеракції учнів, взаємообміні інформацією, досвідом, а головне – створює умови для діалогізації навчання. Порівняно з традиційними методами навчання, гра на заняттях з української мови забезпечує вищий рівень діалогізації навчального процесу, що закономірно може сприяти формуванню мовного світогляду й збагаченню комунікативного досвіду учнів. Цінність навчально-ігрової діяльності науковці бачать у тому, що вона занурює в міжособистісне спілкування й природно впливає на когнітивно-мовленнєвий розвиток зростаючої особистості.

А. Богуш і Н. Луцан цілком слушно зазначають, що дидактична гра може виступати засобом, який пов'язує різні види діяльності: ігрову, навчальну, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Як різновид навчально-ігрової діяльності науковці визначають мовленнєво-ігрову діяльність. Вони стверджують, що *мовленнєво-ігрова діяльність* – це двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне

педагогічне явище мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання [16, с. 20–21]. Оскільки в основі дидактичної гри лежить діалогічна взаємодія між учасниками-гравцями, то в ній виявляються всі важливі аспекти спілкування: *комунікація* як обмін інформацією між учасниками ігрового спілкування; *перцепція* – сприймання гравцями один одного в умовах ігрового спілкування; *інтерація* – міжособистісна взаємодія учасників дидактичної гри. Реалізація в шкільному курсі української мови моделей навчально-ігрової діяльності має забезпечити ефективне формування мовленнєвої компетентності учнів, що в широкому розумінні передбачає їхню мовну підготовку, збагачення словника, культивування граматичного ладу мовлення, розвиток зв'язного мовлення, чуття мови і мовної свідомості учнів, здатності доцільно добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування.

Питання впливу дидактичних ігор на формування комунікативної компетентності учнів основної школи вивчала Л. Мамчур. У результаті науковець вказує на ефективність системи тематичних комунікативних рольових ігор, що застосовуються відповідно до програмового матеріалу з поступовим ускладненням. Як прикладом розглядається гра «Моє місто / село» (ролі – мешканець міста / села, турист, екскурсовод, відмінник, учень-двієчник, бабуся, друг, учитель та ін.; комунікативна ситуація: до тебе приїхав друг іншого міста (5 клас), подорож із бабусею улюбленими куточки міста (6 клас) тощо). Л. Мамчур також пропонує, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, у методичній системі такі сфери тематичних рольових ігор: *особиста сфера* (домівка, сім'я, друзі, знайомі); *публічний простір* (вулиця, транспорт, магазин, лікарня, спортивна секція, театр, кафе); *професійна сфера* (завод, офіс, ферма, майстерня, вокзал, аеропорт); *освітня сфера* (школа, клас, коридор, подвір'я, їдальня, бібліотека, університет, гуртожиток). Науковець дає слушні методичні рекомендації, виділяє окремі дидактичні ігри, які можуть бути ефективними для розвитку комунікативної

компетентності учнів 5-9 класів, а саме: *«Хто швидше»*, *«Хто точніше»*, *«Оратор»*, *«Листоноша»* [122, с. 387–390].

У результаті дослідження з'ясовано, що важливість ігрової діяльності в контексті мовленнєвого розвитку учнів молодшого підліткового віку обґрунтовує Л. Кратасюк. Дослідниця звертає увагу на розвивальний потенціал ігрових проектів, які супроводжує фантазія, а ще інтуїція, емоційність, та описує їх особливості: «Учасники проекту імітують життєві ситуації відповідно до обраних соціальних ролей, казкових або літературних персонажів тощо. Діти раннього підліткового віку більше за інших схильні до імпровізування. Ігрові проекти не мають чіткої структури, що впливає на високий ступінь творчості. Ігрові проекти розвивають комунікативні вміння та навички, провідним під час ігрової діяльності є усне діалогічне та монологічне мовлення [105, с. 76–77, 83]».

Л. Кратасюк наголошує, що на уроках української мови, зокрема в 5–6-х класах, лінгвістичні та рольові ігри ситуативного характеру, загадки, вікторини, кросворди, жарти, гуморески, прислів'я та приказки створюють «ситуацію успіху» в атмосфері вільного спілкування, це активізує різні види мовленнєвої діяльності, стимулює до побудови діалогічних висловлювань у процесі комунікації, перцепції, інтеракції. Науковець узагальнює, що ігрові методи як допоміжний спосіб у взаємодії учнів і вчителя не лише мотивують текстотворчу діяльність, а й забезпечують поновлення фізичних, емоційних та інтелектуальних сил організму дитини, що відповідає природовідповідному принципу особистісно зорієнтованого навчання [105, с. 87–88].

Як слушно зазначає М. Греб, продуктивність навчання залежить від систематичного застосування дидактичних ігор. Дослідниця, услід за О. Горошкіною, С. Караманом, О. Караман та іншими лінгводидактами, акцентує увагу на тому, що ігрові прийоми та ситуації в навчанні реалізують за такими основними напрямками: дидактичну мету ставлять перед учасниками гри у формі ігрового завдання; навчальну діяльність підпорядковують правилам

гри; навчальний матеріал використовують як її засіб, у навчальну діяльність вводять елемент змагання, який перетворює дидактичне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов'язане з ігровим результатом [57, с. 224–227].

І. Кучеренко вказує на доцільність використання уроку-гри під час контролю навчального процесу, закріплення або узагальнення знань, умінь, навичок і наголошує на таких основних структурних компонентах дидактичної гри: ігровий задум, ігрові дії, навчальний зміст, підсумки гри. Відповідно до вимог сучасного уроку науковець визначає алгоритм реалізації гри, що містить такі послідовні кроки: мотивація пізнавально-ігрової діяльності, цілевизначення у формі ігрового завдання, усвідомлення нового програмового матеріалу за темою уроку, введення елемента змагання, виконання ігрового завдання, рефлексія та корекція ігрової діяльності, контроль і оцінка процесу навчання [110, с. 153–154, 339].

Вивчення науково-методичної літератури свідчить, що в роботах сучасних учених (З. Бакум, Ж. Горіна, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, Г. Корицька, С. Омельчук, Л. Попова та ін.) наявні різноаспектні моделі навчальної роботи з української мови. Одна з таких моделей базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у навчанні української мови. Зокрема, О. Кучерук акцентує на тому, що інтегративні тенденції в процесі українськомовної освіти з використанням ІКТ ведуть до якісно нового рівня організації навчання, як приклад дослідниця називає використання в методиці навчання стилістики технології веб-квесту на основі комплексного поєднання методу проблемного навчання, методу рольової гри та інформаційних ресурсів Інтернету [111, с. 146].

Потрібно зауважити, що дидакти-філологи недостатньо враховують можливості комп'ютерних ігор у навчанні української мови. Натомість фахівці з комп'ютерних навчальних ігор (А. Думіньш, Л. Зайцева) зазначають, що технологію для створення комп'ютерних ігор варто вибирати залежно від

конкретного завдання й наявності доступних ресурсів. Так, для розроблення ігор, які містять багато рухливих об'єктів, найбільш доцільною є Flash. Якщо додаток призначений для мобільних пристроїв, краще використовувати HTML, CSS й AJAX, оскільки більшість модулів plug-in не підтримується. Для створення ігор зі специфічними вимогами до апаратури, які містять багато різнокольорових графічних зображень доцільно використовувати технології Java, Silverlight чи Shockwave, бо вони забезпечують швидку дію. Найбільш популярними є Flash і Java. Технологія Flash уможливорює розроблювати ігри без чи з мінімальними знаннями програмування, хоч часто програє у швидкодії іншим технологіям; натомість Java потребує хороших навичок у програмуванні [69, с. 534–544].

Отже, факт недостатньої уваги в теорії (і практиці) навчання української мови до мовно-мовленнєвого розвитку учнів з використанням комп'ютерних навчальних ігор, з одного боку, та наявності загальних рекомендацій дослідників щодо розроблення таких ігор, з іншого, спонукає до науково-методичного пошуку ефективних шляхів розв'язання відповідної проблеми. У вітчизняній лінгвометодиці наявні окремі досягнення в цьому напрямі, вони забезпечують інноваційний характер навчання мови.

Досвід використання цифрових технологій у практиці роботи творчих учителів-словесників (І. Подлесна, Г. Шиліна та ін.) і досягнення електронної лінгводидактики (К. Климова, Г. Корицька, А. Надолинська та ін.) створюють підґрунтя для переосмислення традиційної методики навчання української мови з урахуванням закономірностей інноваційного навчання предмета. На важливості врахування таких закономірностей наголошує О. Кучерук. Зокрема, науковець акцентує на тому, що ефективність сучасної українськомовної освіти в умовах електронного освітнього середовища залежить від: 1) стійкої мотивації учнів до комп'ютерного навчання мови з використанням Інтернету, задоволення від такого навчання викликає новий інтерес до пізнавальної, комунікативної діяльності, прагнення до співпраці, успіху, лідерства, веде до усвідомлення

потреби у вільному володінні українською мовою для успішної самореалізації в українському лінгвосоціумі; 2) виконання учнями свідомої навчальної діяльності проектного й дослідницького спрямування в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища на основі якісних е-ресурсів освітнього призначення; 3) розроблення змісту, методів і засобів комп'ютерного навчання мови з урахуванням індивідуально-вікових особливостей учнів; 4) належного рівня ІКТ-компетентності як учнів, так і вчителя-словесника й ефективного діалогу його з учнями; 5) масового й систематичного використання електронних лексикографічних продуктів, електронних підручників, посібників, а також від ознайомлення вчителя з методичними рекомендаціями до такого типу електронних засобів; від розроблення вчителем предметно-методичних електронних портфоліо, уроків мови з комп'ютерною підтримкою, електронних навчальних курсів; від створення вчителями-словесниками й використання в практиці українськомовної освіти блогів, сайтів навчально-методичного призначення; 6) доцільного використання методів і засобів ІКТ у технологіях навчання української мови тощо [111, с. 145–146]. У наведених закономірностях простежується стійка залежність інноваційного навчання української мови від розроблення й використання змісту, методів і засобів комп'ютерного навчання предмета з урахуванням індивідуально-вікових особливостей учнів. Одним із таких методів інноваційного навчання предмета є комп'ютерна гра.

Е. Азимов і А. Щукін визначають *комп'ютерну гру* як різновид ігор, у яких комп'ютер виконує роль ведучого чи партнера в грі, а ігрові ситуації, які виникають у ході гри, відтворюються на екрані дисплея чи телевізора. У навчанні мови використовуються різні види комп'ютерних ігор, спрямованих як на оволодіння системою мови (формування лексичних, граматичних навичок), так і на розвиток мовленнєвих умінь. Комп'ютерні ігри характеризуються високою динамічністю, зоровою та слуховою наочністю й здатністю до наростання складності, різноманітності відповідно до підвищення

майстерності гравців [2, с. 109–110]. Потрібно зазначити, що комп'ютерна гра в умовах Інтернет-мережі набуває нової якості, бо посилюється інформаційно-комунікаційний аспект з виходом на рівень віртуальної реальності.

Останнім часом у дидактів-філологів (і вчителів-словесників) викликає інтерес *веб-квест*, що є різновидом комп'ютерної гри пригодницького жанру, призначеної для навчання в мереживому режимі. Г. Корицька визначає *веб-квест* як «сучасну педагогічну технологію, котра забезпечує продуктивну пошукову діяльність в електронному освітньому середовищі із використанням певних застосунків мережі Інтернет, що здійснюється за одним або декількома заздалегідь підготовленими автором (авторами) мовними маршрутами, які ведуть до досягнення поставленої мети [99, с. 44]». Прикладом відповідної системної розробки може бути веб-квест «Таємниці невмирущих знаків», розміщений в Інтернет-мережі (автор – І. Подлєсна). Мета цієї комп'ютерної гри: збудити інтерес до цікавих, а подекуди й дивовижних мовних проявів, спонукати учасників гри до самостійних пошуків істини та нових знань, осягнення мозаїчної картини світу мови через призму проблемності [161].

Отже, дидактична гра має значний потенціал для мовленнєвої підготовки учнів і особистісного розвитку загалом. Аналіз проблеми навчально-ігрової діяльності в науково-методичних працях переконує в тому, що ця діяльність є необхідною в навчанні української мови. Особливістю гри як інтерактивного методу є те, що він стимулює суб'єктів навчання до мовленнєвої взаємодії, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню здатності до емпатії, це, своєю чергою, позитивно впливає на забезпечення високої мотивації до навчання предмета, на ефективний перебіг навчально-виховного процесу та якісні показники його результатів. Ці характеристики зумовлюють необхідність доцільного використання ігрового методу на різних уроках української мови з урахуванням специфіки предмета вивчення.

Аналіз навчальної літератури свідчить, що автори шкільних підручників для 5–6 класів ураховують ігровий підхід до реалізації вимог різноаспектного

змісту шкільного курсу української мови. Розглянемо підручники [44; 72; 77; 172; 45; 73; 78; 173], які використовуються в шкільному навчанні української мови, з погляду використання в них ігрових завдань. Аналіз підручників будемо здійснювати за такими **критеріями**:

1) *частота використання ігрових завдань* – дає змогу уявити картину про якість сучасних підручників з погляду забезпечення навчально-ігрової діяльності учнів;

2) *цільове спрямування ігрових завдань* – для з'ясування відповідності їх цілям мовної освіти;

3) *наявність жанрових різновидів ігор* – щоб визначити типи ігор, яким надають перевагу автори навчальних книг;

4) *відповідність ігрових завдань підручника віковим та психологічним особливостям учнів* – дає змогу простежити наявність варіативних ігрових завдань (ситуацій) у підручнику.

Підручник О. Глазової, Ю. Кузнецова для 5 класу [44] містить 622 навчальні завдання, з-поміж них ігрові завдання різного цільового спрямування становлять до 5 %. У ньому є окремі ігрові завдання, орієнтовані на закріплення мовної теорії, розвиток навчально-мовних умінь – це завдання на *відгадування загадок*, наприклад: (№ 250) *Відгадайте загадки. Слова-відгадки запишіть літерами й передайте звукописом. Поясніть, чим різняться звук і літера;* (№ 616) *Відгадайте загадки. Вкажіть у них антоніми та ін.* Зміст ігрових завдань, які вміщено в цій навчальній книзі, відповідає інтересам молодших підлітків. З-поміж ігрових завдань переважають *комунікативно-ситуативні* – на складання й розігрування діалогів, у деяких таких завданнях простежується наявність варіативних ситуацій, наприклад: (№ 301) *Складіть і розіграйте за особами діалоги, які могли б відбутися в громадському транспорті: а) між дівчинкою й пасажиром, до якого вона звернулася з проханням підказати, на якій зупинці їй вийти, щоб дістатися центру міста (села); б) між хлопчиком, який хоче передати талон на компостер, та іншим пасажиром; в) між*

дівчинкою, яка має вийти на наступній зупинці, та пасажирями, які стоять перед нею; г) між хлопцем і бабусею, якій він поступається місцем. Такі завдання уможливають застосування диференційованого підходу до розвитку мовлення й формування комунікативної компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності. Особливу цінність для мовленнєвого розвитку мають ігрові комунікативно-ситуативні завдання, які передбачають формування в учнів умінь будувати висловлювання в різних мовленнєвих жанрах (привітання, подяки, прохання та ін.), наприклад: (№ 376) *Уявіть, що ви стали учасником ситуацій, які наведено нижче. Складіть та розіграйте за особами можливі за таких умов діалоги: а) дівчинка дарує бабусі власноруч сплетену хустку (кофтинку, рукавички), мета дівчинки – зробити бабусі приємність, підкреслити свою любов, мета бабусі – подякувати за увагу й працю; б) батьки дарують синові на день народження омріяну ним книжку (велосипед, відеореєстратор), мета батьків – привітати сина, мета хлопчика – подякувати за привітання.* Ігрових завдань на розвиток навичок монологічного мовлення недостатньо, це могли б бути ігрові проекти, наприклад на складання текстів у жанрі оповідання, замітки, повідомлення та ін. Загалом потрібно зауважити, що ігрові завдання в аналізованому підручнику переважно одноманітні за типологічними характеристиками, бажано було б використати кросворди, ребуси, вікторини, ігри-подорожі, драматизацію лінгвістичних казок і т. ін.

У підручнику С. Єрмоленко, В. Сичової (5 клас) [72] для стимулювання позитивної мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів використано *ребуси, загадки, кросворди*, з урахуванням вікових особливостей п'ятикласників. Щоправда, таких завдань небагато. Меншою мірою, порівняно з попереднім підручником, представлено *ігрові комунікативно-ситуативні завдання*, не передбачено ігрових проектів (наприклад, розробити вікторину, скласти кросворд та ін.) тощо.

Підручник для 5 класу колективу авторів за редакцією М. Пентилюк [172] містить 544 завдання. Впадає в око, що з-поміж умовних позначок виділено

«ігрове завдання». Ігрових завдань у підручнику – 24, вони різного цільового спрямування, побудовані з урахуванням вікових особливостей п'ятикласників: ігри *«Четвертий зайвий»*, *«Хто більше?»*, на відгадування загадок, розв'язування кросвордів, складання каламбуру на основі омонімів, проведення конкурсу на краще висловлювання, розігрування складених учнями діалогів тощо. Призначення таких завдань – допомогти у формуванні різновидів предметної компетентності учнів з української мови. Ігрові завдання, подані в підручнику, різного характеру – репродуктивні (*відновити останні три рядки народної пісні...*), пошукові (*розв'язати кросворд*), творчі (*скласти загадку про народну пісню*).

Принципово новий підручник для 5 класу, авторами якого є О. Заболотний, В. Заболотний [77]. Аналізований підручник містить 543 завдання. В умовних позначках окремо виділено «завдання конкурсного характеру». Ігрових завдань у підручнику – 40, вони побудовані з урахуванням вікових особливостей учнів, передбачають репродуктивну, пошукову, творчу діяльність учнів і призначені допомогти у формуванні ключових і предметної компетентностей. Автори використовують різні типи ігрових завдань для організації навчальної діяльності учнів, особливе навчальне значення мають конкурси (*змагання*), вікторини (*гра у відповіді на запитання*), ребуси, комунікативно-ситуативні ігрові завдання та ін. В окремих завданнях ігровий підхід до навчання застосовується у зв'язку з проектним, наприклад, *проект-гра: уявіть, що вашому класу доручили підготувати телевізійну гру «Найрозумніший»; тема гри «Синтаксис і пунктуація»; об'єднайтеся в групи (сценаристи, мовознавці, гравці, ведучі, експерти, актори, журналісти), проведіть гру у вільний від уроків час* [77]. Отже, ігрові завдання в цьому підручнику передбачають виконання учнями різних навчальних дій: зіставлення й порівняння мовних явищ, пошук відповідей на запитання, розгадування ребусів, аналіз ситуацій і мовних засобів, складання речень, текстів, пошук інформації, проектування, обмін думками, розігрування

інсценівки та ін., – що в сукупності сприяє особистісному розвитку учнів, з урахуванням їхніх вікових особливостей та пізнавальних інтересів.

Для 6 класу чинними є підручники, розроблені такими авторами: О. Глазовою, Ю. Кузнецовим [45]; колективом авторів за редакцією М. Пентиліук [173]; С. Єрмоленко, В. Сичовою, М. Жук [73]; О. Заболотним, В. Заболотним [78]. Проаналізуємо підручники, які використовувалися у процесі організованого нами експериментального навчання. Підручник для 6 класу колективу авторів за загальною редакцією М. Пентиліук [173] містить небагато ігрових завдань (*мовні ігри, загадки, кросворди, комунікативно-ситуативні завдання на розігрування діалогів*), призначення їх – допомогти викликати в учнів інтерес до навчання предмета, розвивати мислення, мовлення, уміння спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях. Завдання дібрані з урахуванням вікових особливостей учнів. Для забезпечення мотивації навчання й формування предметної компетентності бажано було б у цьому підручнику збільшити кількість ігрових завдань й урізноманітнити їх види, включити інсценізацію лінгвістичної казки, ігрові проекти та ін.

Підручник О. Глазової, Ю. Кузнецова для 6 класу [45] містить усіх 614 навчальних завдань, з-поміж них 40 ігрових завдань переважно комунікативного спрямування – це *комунікативно-ситуативні завдання на складання й розігрування діалогів*, пов'язаних із досвідом учнів, а також *загадки*. Зміст ігрових завдань цього підручника відповідає інтересам молодших підлітків. Показово, що автори намагаються використати комп'ютерну гру (*завдання № 168: спробуйте скласти сценарій комп'ютерної гри...*). Однак загалом ігрові завдання в аналізованому підручнику дещо одноманітні за типологічними характеристиками, бажано було б використати кросворди, ребуси, вікторини, конкурси та ін.

Отже, аналіз чинних шкільних підручників з української мови для 5–6 класів дав змогу зробити кілька висновків. У підручниках для опанування мовно-мовленнєвих знань, навичок, умінь, досвіду спілкування використано ігрові

завдання, які виконують допоміжну роль. Загалом кількість ігрових завдань (побудованих за принципом змагальності) у співвідношенні до всієї кількості навчальних завдань у підручниках становить приблизно 5–7 %. Автори найчастіше використовують такі жанри ігрових завдань, як загадки й комунікативно-ситуативні ігрові завдання, варіативність ситуацій у межах одного ігрового завдання майже не враховано в аналізованих підручниках тощо. Пропоновані в підручниках види ігрових завдань не повною мірою відповідають сучасним вимогам до формування мовленнєвої компетентності на основі текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення, у більшості аналізованих підручників ігрові мовленнєві завдання спрямовані переважно на розвиток навичок діалогічного мовлення. Відповідно до сказаного для вдосконалення чинних підручників варто врахувати, на нашу думку, такі аспекти: збільшити кількість різнотипних ігрових завдань; оновити ігрові завдання в підручниках шляхом використання ігор-пазлів, ігрових квестів; приділити в змісті ігрових завдань більше уваги текстам різних типів, стилів, жанрів; посилити метафоризацію у викладенні навчального матеріалу в підручниках для молодших підлітків (використовуючи літературних персонажів, які мають прецедентні імена).

Аналіз навчальної літератури свідчить, що проблема ігрової діяльності учнів привертає увагу авторів навчальних видань, посібників, які мають допоміжне значення з-поміж навчальних книг в організації мовної освіти. Одне з таких видань – «Мовні змагання. Кросворди, сценарії лінгвістичних ігор та конкурсів з української мови», його автор мовознавець М. Баган пропонує для урізноманітнення навчального процесу низку ігрових заходів з метою викликати в учнів і студентів інтерес до української мови. При цьому науковець зазначає, що відповідно до рівня підготовки гравців деякі завдання можна скоротити або спростити; рекомендує вчителям-словесникам і викладачам ігрові елементи використовувати на щоденних заняттях, бо ігрове закріплення знань менше втомлює, ніж тренувальні завдання (вправи), крім того зацікавлює, інтригує [6, с. 4–5]. Потрібно узагальнити, що ігрові матеріали в зазначеному посібнику,

справді, цікаві, однак у роботі з молодшими підлітками їх можна використати лише частково, адаптувавши ігрові завдання до рівня мовної підготовки учнів.

З погляду досліджуваної проблеми заслуговує на увагу посібник В. Федоренка «Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови», що має практичне значення для ігрової практики мовної освіти. Автор запропонував 100 «лінгвістичних» ігор, які призначені допомогти вчителям-словесникам підвищити ефективність уроку української мови й сприяти комплексному розвитку зростаючої особистості. В. Федоренко розглядає запропоновані «лінгвістичні» ігри як засіб стимулювання мотивації учнів до навчання української мови. Автор керується переконанням, що гра – найбільш емоційна форма здобуття знань, вона дає дитині радість, створює стабільну ситуацію успіху й водночас щонайповніше забезпечує мовний розвиток [203, с. 6–8]. З-поміж запропонованих у посібнику ігор варто виділити такі оригінальні завдання, як: «Словопіраміда», «Паремійна плутанина», «Нотослів'я», «Числоворебус» та ін. В іграх, поданих у посібнику, окремо виділено методичну їх цінність, правила гри, завдання, зразки виконання, варіанти проведення тощо, – усе це становить навчально-методичне орієнтування для організації вчителем навчально-ігрової діяльності учнів на уроках мови.

Загалом аналіз навчальних посібників з української мови, присвячених навчально-ігровій діяльності учнів, переконує, що вони можуть використовуватися в організації мовної освіти додатково до підручників з метою забезпечення позитивної мотивації до навчання й формування складників предметної компетентності учнів. Аби ця діяльність була ефективною, вчитель має творчо підходити до її проектування й реалізації.

Отже, дослідження проблеми навчально-ігрової діяльності учнів у науково-методичних працях і навчальній літературі свідчить, що підвищення рівня українськомовної підготовки учнів значною мірою залежить від ігрового підходу до організації навчання. Одна із сучасних технологій навчання мови – ігрова, вона створює сприятливе освітнє середовище не лише для когнітивно-

мовленнєвого розвитку учня, а й загалом для його особистісного росту. За умови продуманої методики навчання української мови гра може стати ефективним способом у досягненні специфічних цілей мовної освіти й підвищення її якості в аспекті мовнокомунікативної підготовки учнів. Як інтерактивний спосіб навчання мови гра підвищує мотивацію до уроків, приносить задоволення від навчальної діяльності, забезпечує не лише навчання, а й різнобічний розвиток і виховання учнів засобами предмета, сприяє формуванню готовності до активної життєдіяльності у відповідному лінгвосоціумі.

Висновки до розділу 2

Проведений аналіз теоретичних засад дослідження проблеми навчально-ігрової діяльності дав змогу зробити висновок про актуальність і важливість застосування ігрового підходу до навчання учнів 5–6 класів. Уточнено, що *навчально-ігрова діяльність* – це ігрова діяльність, спрямована на досягнення навчальних цілей, її результат характеризується особистісними змінами й навчальними досягненнями, оскільки вона пов'язана із засвоєнням знань, навичок, умінь, цінностей, моделей комунікативної поведінки й практичним виконанням різних навчально-предметних завдань. Вивчення психолого-педагогічних засад досліджуваної проблеми (положення про гру як спосіб групового діалогічного дослідження можливої дійсності в контексті особистісних інтересів, ідеї «біному фантазії», «фантастичних гіпотез» та ін.), переконує в доцільності застосування гри з метою мовленнєвого розвитку молодших підлітків під час навчання мови.

Завдяки аналізу психологічних і дидактичних особливостей функціонування гри в навчанні з'ясовано, що молодших підлітків цікавить і сама діяльність, і особливо кінцевий результат, тому дидактична гра є природовідповідним способом навчання учнів 5–6 класів. Ефективність навчально-ігрової діяльності зумовлюється гармонійним поєднанням логічного й образного мислення, синтезом емоційних, вольових, мовленнєво-

мисленнєвих компонентів навчальної діяльності. Реалізація гри як способу навчання має підпорядковуватися дидактичному закономірності залежності методів і форм організації педагогічного процесу від мети, завдань, принципів та змісту.

Розроблення й упровадження ігрової лінгвометодичної системи визначається не лише психолого-педагогічними чинниками навчальної гри, а й лінгвофілософськими, лінгвістичними ідеями щодо мовної гри, урахування яких забезпечує якість організації навчально-ігрової діяльності в процесі мовної освіти. Акцентовано на тому, що поняття *гра* є загальним, родовим, стосовно видів гри, якими є мовна гра як специфічне використання мовних одиниць та навчальна гра. Характерну ознаку навчально-ігрової діяльності, особливо в системі мовної освіти, становить *мовна гра*, яку з погляду лінгвістики розглядаємо як функційно-стилістичне явище, яке найповніше виявляється в тексті (дискурсі), це образний прийом, що виконує певну прагматичну функцію в мовленні. Відповідно до принципу детермінізму, лінгвофілософські й лінгвістичні положення про гру виступають передумовою, яка породжує осмислення й розуміння суті мовної гри та навчально-ігрової діяльності.

Досліджено, що врахування в організації навчального курсу української мови лінгвофілософських і лінгвістичних положень про мовну гру (зокрема, гра є комунікативною дією, мовну гру не варто плутати із звичайною неграмотністю, мовна гра – це усвідомлене порушення стереотипів та ін.) дає змогу реалізувати взаємозв'язок у розвитку загальних і навчально-предметних умінь, необхідних для сприймання образного дидактичного тексту й вільного та оригінального самовираження засобами української мови.

Доведено, що в ігровій лінгвометодиці *мовна гра* становить компонент навчально-ігрової діяльності, специфіка цього компонента полягає в тому, що мовна гра поєднує в собі поняттєві ознаки ігрового використання мовних одиниць (як мовностильового прийому) і дидактичний образний засіб та спосіб навчання. Установлено, що в період молодшого підліткового віку домінує образне мислення, тому розвивального значення набувають методи навчання,

побудовані на основі мовної гри (*метод лінгвістичної казки як різновид усного викладу матеріалу вчителем, складання учнями метафоричних текстів як різновид методу творчої реалізації*).

У результаті дослідження лінгводидактичних засад розв'язання проблеми з'ясовано, що однією з умов ефективної українськомовної освіти є використання ігрового підходу в сукупності з іншими сучасними підходами до навчання мови, зокрема дослідницьким, проектним та ін. У сучасній освіті навчально-ігрова діяльність модифікується під впливом розвитку ІКТ, що виявляється в розробленні й використанні комп'ютерних ігор з навчальною метою. Вивчення науково-методичних праць дало змогу класифікувати навчальні ігри з мови за різними ознаками; інтерпретувати розвивальні можливості навчальної комп'ютерної гри (ігрова вправа, квест, веб-квест та ін.) з погляду лінгводидактики.

Дослідження проблеми навчально-ігрової діяльності в науково-методичних працях переконує в тому, що ця діяльність є необхідною в навчанні української мови. Особливістю гри як інтерактивного методу є те, що він стимулює суб'єктів навчання до мовленнєвої взаємодії, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню здатності до емпатії, це, своєю чергою, позитивно впливає на забезпечення високої мотивації до навчання предмета, на ефективний перебіг навчально-виховного процесу та якісні показники його результатів.

Аналіз чинних шкільних підручників з української мови для 5–6 класів свідчить, що загалом кількість ігрових завдань (побудованих за принципом змагальності) у співвідношенні до всієї кількості навчальних завдань у підручниках становить приблизно 5–7 %. Автори найчастіше використовують такі жанри ігрових завдань, як загадки й комунікативно-ситуативні ігрові завдання. Пропоновані в підручниках види ігрових завдань не повною мірою відповідають сучасним вимогам до формування мовленнєвої компетентності на основі текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення, у більшості аналізованих

підручників ігрові мовленнєві завдання спрямовані переважно на розвиток навичок діалогічного мовлення. Дослідження дає підстави стверджувати про необхідність більше уваги приділяти навчально-ігровій діяльності в шкільному курсі української мови, оскільки поданого в навчальній літературі ігрового матеріалу часто не вистачає для забезпечення мотивації й задоволення потреби у вільному володінні мовою в різножанровому мовленні. Студіювання навчальних посібників з української мови, присвячених навчально-ігровій діяльності учнів, переконує, що вони можуть використовуватися в організації мовної освіти додатково до підручників з метою забезпечення позитивної мотивації до навчання й формування складників предметної компетентності учнів. Аби ця діяльність була ефективною, вчитель має творчо підходити до її проектування й реалізації.

Матеріали, що ввійшли до розділу, опубліковані автором у наукових працях [127], [128], [129], [130], [132], [134], [136].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Стан формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у практиці сучасної школи

Компетентнісний підхід до навчання, як зазначено вище, фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті (І. Зимня). Тому в цьому підрозділі з'ясуємо стан мовленнєво-комунікативних умінь як показників мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Крім *умінь*, у процесі дослідження (під час спостережень) відстежувалося *володіння* учнями мовленнєвознавчими поняттями, *інтерес* та особисте *ставлення* учнів до мовленнєвої діяльності, предмета мовлення, уроків української мови, *готовність* застосовувати сприйняті тексти, їх фрагменти, образи під час спілкування.

Аналіз стану мовленнєво-комунікативних умінь учнів передбачав *спостереження* за практикою навчання української мови на уроках, *опитування* вчителів про навчальну гру та доцільність використання її на рівні технології уроку мови з метою мовленнєвого розвитку учнів, *проведення констатувальних зрізів* навчальних досягнень учнів 5–6 класів. Відповідно визначено рівні підготовки вчителів до впровадження навчально-ігрової діяльності в практику навчання української мови та стан сформованості стартових мовленнєво-комунікативних умінь учнів 5–6 класів.

Загалом вивчення особливостей процесу навчання української мови молодших підлітків проводилося з метою з'ясувати рівень мовленнєвих досягнень учнів та визначити чинники, що впливають на ефективність мовленнєвого розвитку учнів.

Опитування вчителів-словесників (45 респондентів, які навчають української мови в школах м. Житомира та Житомирської області) у формі бесід, анкетування щодо навчальної гри й доцільності використання її на уроці мови, особливо з метою мовленнєвого розвитку учнів, свідчать про різне ставлення педагогів до цієї проблеми (зразок анкети для вчителів подано в додатку В). Зокрема, на запитання «Що Ви використовуєте для уникнення одноманітності в навчанні української мови?» вчителі переважно називали індивідуальні завдання, пошукові, творчі, лише третина опитаних назвали гру. Загалом поняття «навчальна гра» опитані розуміють як прийом, що виконує розважально-навчальну функцію.

За результатами опитування, 20 % анкетованих учителів дещо скептично ставляться до навчально-ігрової діяльності, вони не розуміють необхідності в упровадженні гри на уроках української мови, тому не використовують її в шкільній практиці навчання. Траплялися й такі відповіді: *«на уроках мови гратися не можна, бо мова – як математика», «на уроках мови гратися ніколи, потрібно постійно готувати учнів до ЗНО»*. Негативне оцінювання навчальних ігор окремими опитаними можна пояснити тим, що відповідні ігри потребують затрат часу на уроці й інтенсивної підготовчої роботи вчителя. 42% анкетованих учителів мають середній рівень мотивації й професійно-методичної підготовки до реалізації навчальних ігор на уроках української мови, такі вчителі слабо обізнані з навчальними квестами, веб-квестами, комп'ютерними іграми, мають недостатнє уявлення про особливості використання їх відповідно до цілей мовної освіти. 30 % опитаних мають достатній рівень мотивації й підготовки до реалізації навчально-ігрової діяльності на уроках української мови, 8 % – творчий рівень. Лише деякі творчі вчителі використовують веб-квести з української мови, у межах яких учні виконують у віртуальному просторі індивідуальні та групові завдання мовно-мовленнєвого й соціокультурного спрямування, готують презентації з ілюстраціями, фотографіями, розроблюють власні мовні проекти, обмінюються

інформацією, творчими ідеями, ведуть дискусії за допомогою програм Skype, Messenger, електронної пошти.

В опитаних учителів-словесників є розуміння того, що *мовна гра* базується на оперуванні мовними поняттями, засобами в ігровій діяльності, *мовленнєва гра* передбачає розвиток умінь учнів у видах мовленнєвої діяльності, а *комунікативна гра* ґрунтується на реалізації мовлення в різних ситуаціях спілкування. На запитання «*Які навчальні ігри Ви знаєте?*» вчителі насамперед називають ігри з ключами, «Хто швидше?», «Хто більше?» тощо.

42 % учителів, які реалізують навчально-ігрову діяльність на уроках української мови, відповіли, що використовують ігри з метою, аби «учні практично показали знання». Це свідчить про те, що багато сучасних учителів ще й досі не враховують у навчальних досягненнях учнів їхнього особистісного досвіду (пізнавального, комунікативного), емоційно-ціннісного ставлення. Такі вчителі, очевидно, розглядають гру переважно як спосіб перевірки й контролю результатів навчання.

На запитання «*Які навчальні ігри найбільш ефективні для мовленнєвого розвитку учнів?*» учителі переважно назвали інсценізацію казки, окремі з опитаних назвали складання й розігрування діалогів, конкурси (на кращий твір, виступ, читання за особами, складання загадок, каламбурів), гру «Редактор». Учителі, які проводили уроки мови в ігровій формі, визначали ці заняття переважно як уроки-подорожі, деякі вчителі називали урок-казку, урок у формі судового засідання над словами-паразитами.

Опитані вчителі з-поміж чинників, які впливають на ефективність мовленнєвого розвитку учнів, вказували такі: читання книг, написання переказів і творів і т. ін. На жаль, не було названо рольових ігор, конкурсів мовленнєвого спрямування. На запитання «*Що таке «мовленнєва компетентність», на вашу думку?*» педагоги відповіли, що це синонім до «мовленнєві вміння», дехто зазначив, що це високий рівень мовленнєвого розвитку. Потрібно зауважити, що таке ототожнення компетентнісного підходу

до навчання зі спрямуванням навчального процесу лише на формування вмінь не відповідає сучасним освітнім тенденціям.

На запитання *«Яким видам мовленнєвих умінь Ви надаєте перевагу в навчанні української мови?»* більшість учителів дали таку відповідь: умінню складати діалоги, переказувати, писати твори. Читацькі вміння, уміння інтерпретувати тексти, переконувати співрозмовника та інші, на жаль, багато вчителів не враховують у системі роботи з мовленнєвого розвитку учнів.

За результатами опитування можна стверджувати, що в системі роботи багатьох учителів домінує «знансцентричний підхід до навчання». Такі вчителі з-поміж труднощів, які виникають під час організації та проведення навчально-ігрової діяльності на уроках української мови, назвали недостатню теоретичну базу учнів, «недосконале володіння теорією». Хоча, за нашими спостереженнями, варто було б назвати недостатній рівень уміння учнів ефективно спілкуватися в різних ситуаціях, недостатній розвиток ціннісних орієнтирів учнів, відсутність відповідальності за власну навчально-мовленнєву поведінку й діяльність команди тощо.

Варто підкреслити, що на запитання *«Чи хотіли б Ви отримати інформацію з питань навчально-ігрової діяльності на уроках української мови? Про що саме?»* більшість респондентів відповіли ствердно. Учителі відчують потребу в готових розробках ігор за навчальними темами, а отже, надають перевагу репродуктивному стилю в педагогічній діяльності.

На основі результатів експериментального опитування вчителів про навчальну гру та доцільність використання її на уроці української мови з метою мовленнєвого розвитку учнів можна стверджувати, що більшість учителів-словесників мають недостатній досвід використання ігор різних типів на уроках мови. Крім того, спостереження за шкільною практикою українськомовної освіти свідчать, що в практиці багатьох учителів української мови ще домінує знансцентричний підхід – засвоєння мовних знань.

Аналіз стану навчання української мови молодших підлітків переконує, що значна частина словесників надає перевагу мовним вправам на відтворення засвоєних знань і способів дій; робота з розвитку мовлення в їхній діяльності займає другорядне місце; ігрові завдання, якщо використовуються, то зрідка. З'ясовано, що на особливості перебігу дидактичних ігор закономірно впливають гендерні характеристики учнів: хлопцям більше подобаються ігри-головоломки, а дівчатам – розв'язування ігрових комунікативних ситуацій, у процесі рольових ігор хлопці з інтересом вибирають ролі вольових людей, керівників, а дівчата – емоційних, балакучих осіб.

Крім того, вивчення стану сьогочасної шкільної українськомовної освіти свідчить, що вона недостатньо забезпечена електронними навчальними продуктами, більшість учителів української мови не підготовлені до створення електронного навчального середовища, не всі словесники володіють методикою використання мультимедійних засобів, комп'ютерних ігор, не завжди можуть забезпечити належні умови для змішаного навчання предмета, бо відчують труднощі в роботі з персональним комп'ютером та ІКТ. За проведеними спостереженнями, встановлено однотипність ігрових завдань у навчальній практиці багатьох учителів, на уроках української мови інколи використовують ігрові проекти, комп'ютерні ігри, – це є однією з причин того, що учні виявляють низький інтерес до уроків української мови та відповідно недостатній рівень навчально-предметних досягнень.

Спостереження за шкільною практикою українськомовної освіти показали, що посередній рівень мовленнєвого розвитку учнів не дає їм змоги ефективно користуватися українською мовою під час спілкування. Багатьом учням важко висловити своє ставлення до предмета розмови, в учнівських висловлюваннях і творах «бідний» лексикон, одноманітні граматичні конструкції.

Для з'ясування реального стану сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на початку 2015–2016 н.р. виконувалися спеціальні *констатувальні зрізи* (письмові контрольні завдання), на основі яких

зроблено кількісно-якісний аналіз відповідних стартових навчально-предметних досягнень. Діагностувальні зрізи проводилися з-поміж учнів (716 осіб) шкіл різних регіонів: Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23, Одеської ЗОШ № 100, Бердянської ЗОШ № 11, Бердянської ЗОШ № 16, Рівненської ЗОШ № 20, КЗ «Березівського навчально-реабілітаційного центру» Житомирської обласної ради. Відповідні контрольні завдання подано в додатку Г.

Експериментальні завдання, запропоновані учням, дали змогу оцінити реальний рівень сформованості їхньої мовленнєвої компетентності. Діагностувальна методика констатувального етапу експерименту включала по п'ять завдань і в п'ятих, і в шостих класах. Кожному учневі паралельних класів видавалися однакові примірники комплексу завдань. Схарактеризуємо відповідні контрольні завдання, призначені для констатувальних зрізів.

Завдання 1. Відновити недодруковані слова в тексті. Це завдання становить, по суті, тест із пропусками елементів слів. У розробленні змісту цього завдання ми спиралися на методику «Ц-тест мовленнєвої компетенції» (У. Рац, Н. Михайлова) [141, с. 347–362], яка використовується в багатьох країнах для діагностування мовленнєвого розвитку в різні вікові періоди (цілий тест, «Ц-тест мовленнєвої компетенції», складається з 4–6 текстів, у яких потрібно дописати частини слів). У контрольному завданні було запропоновано учням один текст на матеріалі української мови, у якому кожне друге слово містило пропуск букв другої частини. Перше і останнє слова кожного речення давалися повністю, аби учень міг уявити суть цілого речення. Перше і останнє речення тесту-тексту залишалися без змін, щоб учні мали змогу зрозуміти цілий контекст фрагменту. Текстовий матеріал добирався з урахуванням вікових особливостей дітей, тексти для учнів 5-х і 6-х класів різнилися кількістю слів із пропущеними частинами: для п'ятикласників потрібно було відновити (дописати) десять слів, а для шестикласників – двадцять слів. Робота з текстом вважалася виконана правильно тоді, коли дописане учнем слово збігалось з «ключем» або учень дописував слово, яке за семантикою відповідало тексту.

Завдання 2. Коротко пояснити в письмовій формі узагальнено-образне значення фразеологізму «Крутитися, як білка в колесі» (5 кл.). Коротко пояснити в письмовій формі вислів І. Огієнка: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб...» (6 кл.). Це завдання насамперед було призначене для контролю тезаурусу учнів, їхніх соціокультурних знань і лінгвокультурологічного досвіду, також можна було проконтролювати правописну й лексико-граматичну грамотність учнів.

Завдання 3. Переказати текст близько до змісту. Це завдання передбачало оцінювання здатності учнів до репродуктивної мовленнєвої діяльності та контролювання їхньої мовної грамотності.

Завдання 4. Написати твір-мініатюру в художньому стилі про улюблену пору року (5 кл.), про роль квітів у житті людей (6 кл.). Творче завдання призначалося насамперед для оцінювання здатності учнів до продуктивної текстової діяльності та контролювання їхнього мовлення в аспекті відповідності мовним нормам. Крім того, у виконанні завдання можна було простежити наявність (чи відсутність) інтересу до мовленнєвої творчості та ціннісні орієнтири учнів.

Завдання 5. Скласти й записати діалог про роль рідної мови в житті людини (5 кл.), діалог між двома школярами, щоб в останній репліці один із них вимовив прислів'я: «Добре тому жити, хто вміє говорити» (6 кл.). Комунікативне завдання передбачало оцінювання мотивації учнів до спілкування українською мовою, контролювання здатності програмувати комунікативну поведінку, переконувати співрозмовника.

Отже, діагностування мовленнєвої компетентності учнів не обмежується оцінюванням сприйняття й розуміння тексту, інтерпретації висловлювань. Важливим аспектом діагностувальної роботи є докладне відтворення учнями тексту й створення власного тексту (діалогу).

Загалом виконання кожного завдання співвідносилося з кількома визначеними нами критеріями оцінювання мовленнєвої компетентності учнів. З метою оцінювання якості мовленнєвого розвитку учнів під час експерименту

використовувалися такі *критерії*: *мотиваційно-ціннісний*, *лінгвокогнітивний*, *текстово-комунікативний*, *мовно-нормативний*. Показники цих критеріїв оцінювання наведено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Критерії і показники оцінювання сформованості мовленнєвої
компетентності учнів**

| Напрямок оцінювання | Критерії оцінювання | Показники оцінювання |
|--|--------------------------------|--|
| Мовленнєвий (мовленнєва компетентність) | <i>мотиваційно-ціннісний</i> | <ul style="list-style-type: none"> - володіння внутрішнім мотивуванням до мовленнєвої діяльності; - ставлення до мови як суспільної цінності; - духовно-ціннісні орієнтири учня, сповідування загальнолюдських і національних цінностей; - внутрішня потреба дотримання норм мовленнєвого етикету |
| | <i>лінгвокогнітивний</i> | <ul style="list-style-type: none"> - володіння достатнім лексико-фразеологічним запасом і тезаурусом (сукупністю знань про світ) для сприймання й розуміння чужого мовлення та вираження власних думок; - соціокультурні знання, зокрема про основні особливості українських традицій, звичаїв, і доречне використання їх у мовленні; - здатність розуміти зв'язок мовних і позамовних фактів; - готовність правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів |
| | <i>текстово-комунікативний</i> | <ul style="list-style-type: none"> - уміння прогнозувати смисл тексту, висловлювання, вставляти частину слова відповідно до смислу тексту, його інформації; - уміння докладно переказувати текст; - здатність до мовленнєвої творчості з урахуванням особливостей типів, стилів, жанрів мовлення; - здатність адекватно орієнтуватися в ситуації спілкування; - готовність реалізовувати основні комунікативні потреби (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову) |
| | <i>мовно-нормативний</i> | <ul style="list-style-type: none"> - знання й володіння нормами української мови в мовленнєвій практиці; - здатність оперувати правописними правилами в навчальній діяльності; - здатність помічати й виправляти порушення мовних норм |

Відповідно до визначених критеріїв і показників було дібрано подані вище завдання для контролю. За названими критеріями та їх показниками схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів – *початковий, середній, достатній, високий*.

«Початковий» рівень – учень не усвідомлює повною мірою потреби набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, не виявляє духовних ціннісних пріоритетів, особистісної мотивації набувати відповідні вміння; має обмежений лексико-фразеологічний запас і тезаурус, плутається в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, допускає численні помилки у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, не може навести відповідних прикладів, не завжди розуміє значеннєві відтінки слів в образному мовленні, не виявляє готовності правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; не вміє повною мірою володіти навичками читання, аудіювання, часто безпорадний в прогнозуванні смислу тексту, інтерпретуванні й відтворенні сприйнятої інформації, допускає грубі композиційні, змістові, мовні помилки в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, не виявляє оригінальності в продукуванні текстів, не вміє логічно, послідовно викладати самостійні думки, губиться в ситуаціях спілкування, не має готовності реалізовувати основні комунікативні завдання (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову); має обмежені знання норм української мови, допускає значні порушення мовних норм у мовленнєвій практиці.

«Середній» рівень – учень частково виявляє ціннісне ставлення до мови, духовні пріоритети, розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, не має стійкої мотивації до видів мовленнєвої діяльності; володіє базовим лексико-фразеологічним запасом і тезаурусом для розуміння чужого мовлення й висловлення власних думок, виявляє окремі соціокультурні знання, не завжди розуміє зв'язок мовних і позамовних фактів, частково розуміє значеннєві відтінки слів в образному мовленні, не виявляє

готовності правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; допускає прорахунки, неточності в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, не завжди може навести відповідні приклади, не має стійких навичок, умінь в читанні, аудіюванні, часто допускає композиційні, змістові, мовні помилки, неточності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, недостатньо володіє вміннями контекстуально прогнозувати смисл тексту чи висловлювання, не справляється з докладним переказом тексту, переважно не виявляє оригінальності в продукуванні текстів, інколи губиться в ситуаціях спілкування, частково може реалізовувати основні комунікативні завдання (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову); має поверхові знання норм української мови, допускає значну кількість порушень мовних норм у мовленнєвій практиці.

«Достатній» рівень – учень загалом виявляє зацікавлене ставлення до мови як суспільної цінності, духовні орієнтири, розуміє необхідність набувати вміння в основних видах мовленнєвої діяльності, має потребу в дотриманні норм мовленнєвого етикету; має достатній лексико-фразеологічний запас і тезаурус, може доречно використовувати соціокультурні знання в мовленні, переважно розуміє зв'язок мовних і позамовних фактів, значеннєві відтінки слів в образному мовленні, може правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; допускає незначні прорахунки, неточності в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, може навести відповідні приклади, виявляє жанрове мислення, достатньо володіє вміннями прогнозувати смисл тексту, висловлювання, докладно переказувати текст, добирати влучний заголовок, розрізняти основну й другорядну інформацію, може виявляти здатність до мовленнєвої творчості, оригінальність у продукуванні текстів, не губиться в ситуаціях спілкування, будує програму діалогу, уміє реалізовувати основні

комунікативні завдання (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову); має знання норм української мови, демонструє вміння узагальнювати, доводити, обґрунтовувати думку, навички критичного мислення, не допускає грубих помилок в різних видах мовленнєвої діяльності, спроможний удосконалювати зміст і структуру тексту відповідно до його завдань, допускає незначні мовні помилки, переважно помічає й виправляє порушення мовних норм; рефлексійні вміння.

«Високий» рівень – учень розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, виявляє внутрішнє мотивування до різних видів мовленнєвої діяльності, має потребу в дотриманні норм мовленнєвого етикету, виявляє позитивне ставлення до прийнятих у суспільстві цінностей, демонструє духовно-культурні орієнтири, які визначають особистісний характер і спосіб життя; здатний правильно з'ясовувати суть мовленнєвих понять, висвітлювати особливості типів, стилів, жанрів мовлення, доцільно наводити відповідні приклади, має значний лексико-фразеологічний запас і тезаурус, доречно використовує соціокультурні знання в мовленні, розуміє значеннєві відтінки слів в образному мовленні, зв'язок мовних і позамовних фактів, виявляє жанрове мислення, готовність правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; володіє вміннями дібрати влучний заголовок, розрізняти основну й другорядну інформацію, аналізувати, оцінювати, прогнозувати смисл тексту, висловлювання, докладно переказувати текст, володіє здатністю до мовленнєвої творчості, виявляє оригінальність у продукуванні текстів, упевнено веде себе як мовець у комунікативних ситуаціях, уміє успішно реалізовувати основні комунікативні завдання (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову), легко виявляє вміння в різних видах мовленнєвої діяльності – продукувати і сприймати тексти різних стилів, типів, жанрів

мовлення; не допускає грубих мовних помилок, демонструє усвідомлені знання норм української мови, уміння узагальнювати, доводити, обґрунтовувати думку, критично мислити, здатність до абстрагування, порівняння понять української мови, спроможний удосконалювати зміст і структуру тексту відповідно до його завдань, помічає й виправляє порушення мовних норм у власному й чужому мовленні; рефлексійні вміння.

Повернемося до контрольних завдань. Аналіз виконаних контрольних завдань, призначених для констатувальних зрізів, виявив низку недоліків. Незаповнені окремими учнями (близько 6,8% осіб) пропуски частин слів у першому завданні свідчили про труднощі в розумінні тексту, недостатній лінгвокогнітивний досвід й обмежений лексичний запас таких учнів. Правильно виконали перше завдання біля 17% учнів, задіяних в експерименті.

Багато п'ятикласників (57,3%) не змогли пояснити узагальнено-образне значення фразеологізму «Крутитися, як білка в колесі» (тобто бути постійно зайнятим), з-поміж відповідей були такі: *«білка танцює в колесі»*, *«білка кружляє в колесі»*, *«білка робить сальто»*. У другому завданні виникли певні труднощі й в учнів 6-х класів – 8% шестикласників не показали ставлення до мови як суспільної цінності й не змогли пояснити вислів І. Огієнка: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб...», а ті, хто намагався це зробити, переважно (48%) не виявили оригінальності.

Аналіз письмових переказів учнів (третє завдання) засвідчив, що їм важко докладно переказати чужий текст, переважно учні не уважні до деталей, виражальних засобів тексту, який відтворюють. У виконанні четвертого (текстотворчого) і п'ятого (комунікативного) завдань креативність виявили лише 17% учнів; твори-мініатюри та діалогічні тексти 57% учнів містять однотипні синтаксичні конструкції, місцями порушення

логіки думок і мовних норм, мало виражальних засобів. У діалогах про роль рідної мови (5 кл.) і вміння говорити (6 кл.) у житті людини близько 56% учнів мали труднощі в реалізації основних комунікативних потреб (встановлення контакту, інформаційної, впливової) та не виявили достатньо зацікавленого ставлення до мови і мовлення, внутрішньої необхідності дотримуватися мовних норм.

Зіставлення матеріалів, одержаних у ході експериментальної перевірки й контролю, виявили відмінності між створеними учнями текстами щодо зв'язності й цільності. У виконанні третього, четвертого й п'ятого завдань (на переказ, складання твору-мініатюри, діалогу) різний ступінь зв'язності учнівських текстів, частота використання окремих засобів міжфразного зв'язку (одноманітність) чи різноманітність таких засобів (лексичних повторів, синонімів, займенників, сполучників, прислівників, часо-видових форм дієслів та ін.) у текстах також свідчать про переважно посередній рівень мовленнєвого розвитку учнів. Крім того, у роботах значної частини учнів було виявлено, як зазначено вище, порушення мовних норм, недостатній запас слів, мала кількість мовних образів, недостатній рівень мотивації до пізнання, навчання, спілкування. З аналізу письмових робіт учнів можна зробити висновок, що мало хто з них ставить за мету досягти високого навчально-предметного результату. У подальшій роботі з такими учнями варто враховувати, що низький показник рівня їхньої мотивації зумовлює повільне зростання результативності навчання кожного окремо й усіх разом у класі.

Кількісні дані (%), одержані в результаті перевірки контрольних робіт, узагальнені результати констатувальних зрізів мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів наведено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Стан мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів
(за результатами констатувальних зрізів)

| Критерій оцінювання мовленнєвої компетентності | Рівень навчальних досягнень | 5 класи | | 6 класи | | Середнє число | | Середнє (5–6 класи) |
|--|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------------|---------|---------------------|
| | | КК % | ЕК % | КК % | ЕК % | 5 класи | 6 класи | |
| | | | | | | % | % | % |
| <i>мотиваційно-ціннісний</i> | Високий | 17,1 | 13,9 | 19,0 | 13,1 | 15,5 | 16,05 | 15,78 |
| | Достатній | 28,6 | 25,0 | 27,0 | 29,0 | 26,8 | 28,0 | 27,4 |
| | Середній | 45,7 | 50,0 | 45,9 | 50,0 | 47,85 | 47,95 | 47,9 |
| | Початковий | 8,6 | 11,1 | 8,1 | 7,9 | 9,85 | 8,0 | 8,92 |
| <i>лінгвокогнітивний</i> | Високий | 14,3 | 16,7 | 19,0 | 15,8 | 15,5 | 17,4 | 16,45 |
| | Достатній | 25,7 | 27,8 | 27,0 | 26,3 | 26,75 | 26,65 | 26,7 |
| | Середній | 48,6 | 44,4 | 45,9 | 50,0 | 46,5 | 47,95 | 47,23 |
| | Початковий | 11,4 | 11,1 | 8,1 | 7,9 | 11,25 | 8,0 | 9,62 |
| <i>текстово-комунікативний</i> | Високий | 20,0 | 16,7 | 16,2 | 15,8 | 18,35 | 16,0 | 17,17 |
| | Достатній | 28,6 | 27,8 | 24,3 | 23,7 | 28,2 | 24,0 | 26,1 |
| | Середній | 42,8 | 47,2 | 48,7 | 50,0 | 45,0 | 49,35 | 47,18 |
| | Початковий | 8,6 | 8,3 | 10,8 | 10,5 | 8,45 | 10,65 | 9,55 |
| <i>мовно-нормативний</i> | Високий | 14,3 | 13,9 | 13,5 | 13,1 | 14,1 | 13,3 | 13,7 |
| | Достатній | 25,7 | 27,8 | 24,3 | 29,0 | 26,75 | 26,65 | 26,7 |
| | Середній | 48,6 | 44,4 | 48,7 | 47,4 | 46,5 | 48,05 | 47,28 |
| | Початковий | 11,4 | 13,9 | 13,5 | 10,5 | 12,65 | 12 | 12,32 |
| Загальна вибірка учнів – 716 осіб | | | | | | | | |

На основі зіставлення результатів контрольних зрізів навчально-предметних досягнень учнів, задіяних в експерименті (716 осіб із різних регіонів України), можна стверджувати, що відповідні результати учнів паралельних класів мають незначні статистичні відмінності. Узагальнені дані констатувальних зрізів на доформувальному етапі експерименту показали, що більшість учнів 5–6 класів виявили за всіма критеріями середній рівень мовленнєвої компетентності на матеріалі української мови (приблизно 47,4 %), початковий рівень – 10,1 %, достатній – 26,7 %, високий – 15,8 %. Це дало підстави визначити контрольні класи (далі – КК) і експериментальні класи

(далі – ЕК) для формувального етапу експерименту з приблизно однаковим стартовим рівнем мовленнєвого розвитку п'ятикласників і шестикласників (поділ на контрольні та експериментальні класи вже відбито в таблиці 3.1).

Отже, дослідження стану формування мовленнєвої компетентності в молодших підлітків на уроках української мови виявило низку проблем, зокрема таких:

- словниковий запас учнів, сукупність знань по світ (особистісний тезаурус) потребують збагачення; у мовленнєвих продуктах учнів наявні змістові, композиційні недоліки та мовні помилки;

- в організації навчання української мови перевага часто надається засвоєнню мовних знань і репродуктивній навчальній діяльності учнів, робота мовленнєво-комунікативного спрямування нерідко сприймається як другорядна, відтак реалізація мовних і мовленнєвих цілей мовної освіти відбувається без тісного взаємозв'язку;

- у ставленні частини вчителів-словесників до навчальних ігор, зокрема до комунікативно-ситуативних, помітний скепсис, відповідно навчально-ігрова діяльність часто залишається поза увагою таких педагогів.

Підсумовуючи, зазначимо, що реальний стан формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів 5–6 класів на уроках української мови не завжди відповідає сучасним вимогам до українськомовної освіти, учителі часто багато уваги приділяють поясненню в навчанні, недооцінюють освітнє значення навчально-ігрової діяльності учнів на уроках для розвитку ключових і предметної компетентностей, – у результаті в учнів виявляється низький рівень навчально-комунікативної мотивації, вони відчують чимало труднощів у процесі мовленнєвої діяльності, під час вибору ефективних моделей спілкування в різних комунікативних ситуаціях. Недостатня реалізація ігрового підходу до мовленнєвого розвитку молодших підлітків у практиці українськомовної освіти спонукає шукати ефективні шляхи розв'язання цієї проблеми.

3.2. Особливості методики формування мовленнєвої компетентності учнів засобом навчально-ігрової діяльності в 5–6 класах

Основний задум дослідження передбачав розроблення й апробування методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків на уроках української мови. Для реалізації цього задуму необхідно було розв'язати такі завдання:

1) побудувати й описати модель експериментальної методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків на основі обґрунтування навчально-методичних підходів до організації українськомовної освіти, осмислення принципів навчання, уточнення особливостей цілей і змісту шкільного курсу української мови, визначення форм, методів, засобів навчання предмета;

2) напрацювати систему навчальних завдань, зокрема й ігрових, та обґрунтувати методичну доцільність її для мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів у шкільному курсі української мови;

3) створити інтерактивний навчально-ігровий комплекс з української мови для молодших підлітків та обґрунтувати його лінгвометодичний потенціал в аспекті формування мовленнєвої компетентності учнів у зв'язку з іншими складниками предметної компетентності (мовним, комунікативним, соціокультурним, діяльнісним);

4) перевірити ефективність запропонованої методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови з використанням напрацьованої системи навчальних завдань та розробленого інтерактивного навчально-ігрового комплексу.

Пропонована методика формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків становить особливий різновид інтерактивної лінгвометодики – ігровий, характерною ознакою якого є мовна гра, з одного боку, як мовностильовий прийом у дидактичному тексті (дискурсі), з іншого – як навчально-ігрова діяльність, орієнтована насамперед на мовленнєвий

розвиток учнів 5–6 класів. У першому розумінні мовна гра – ігрове використання мовних одиниць у педагогічному дискурсі з метою освітньо-мовленнєвого впливу на учнів або застосування цього мовностильового прийому в межах дидактичного тексту; у другому розумінні мовну гру розглядаємо як спосіб навчання. У шкільному курсі української мови мовна гра виконує різні функції (див. підрозділ 2.3, табл. 2.1). Таке комплексне розуміння ігрової лінгвометодики лягло в основу розробленої нами авторської системи роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови з використанням навчально-ігрової діяльності. Увага до гри в лінгвометодичному розрізі – результат пошуку способів створення цікавого для учнів навчально-розвивального середовища, запровадження діалогу з ними в межах навчального предмета, з урахуванням того, що ігрова діяльність передбачає міжособистісну співпрацю й мовленнєву взаємодію.

З погляду сучасних методичних тенденцій лінгвометодика – це методична система навчання, модель якої об'єднує зміст і технологію навчання мови навколо мети (цілей) формування мовної особистості, що володіє кількома компетентностями. У дослідженні взято до уваги таку думку: ефективність формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови зростає, якщо врахувати в розробленні й упровадженні методичної системи комплексну навчальну мету, яка, крім традиційних аспектів (навчального, розвивального й виховного), містить взаємопов'язані мовну, мовленнєву, комунікативну компетентності, а також соціокультурну й діяльнісну.

Вивчення теоретично-методичної бази дослідження дало змогу побудувати *лінгводидактичну модель* системи навчальної роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови, подану на рис. 3.1. У структурі цієї моделі визначено чотири взаємопов'язаних компоненти: концептуально-цільовий, змістовий, технологічний, оцінювально-результативний.

Концепція пропонованої методики, як видно з моделі, ґрунтується на засадах *особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та ігрового підходів* до українськомовної освіти. Ці загальнодидактичні підходи конкретизуються в таких специфічних підходах до навчання мови, як *лінгвокогнітивний, текстово-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний*. Характерною ознакою *особистісно орієнтованого підходу* до навчання української мови й мовлення є забезпечення процесу формування патріотично вихованої, духовно розвиненої мовної особистості учня, що передбачає надання допомоги йому у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навчального предмета та навколишнього світу. За такого розуміння мета особистісно орієнтованого підходу – створити умови для самонавчання, саморозвитку, самовиховання, самореалізації, саморегуляції, творчого самовираження індивідуальності засобами мови в мовленнєвій діяльності. *Компетентнісний підхід* до навчання української мови й мовлення спрямовує на формування й розвиток в учнів ключових і предметної компетентностей як інтегрованих особистісних утворень, сформованих на базі знань, умінь, ціннісних орієнтацій, ставлення (до предмета, ситуації, явища), досвіду діяльності тощо. *Діяльнісний підхід* дає змогу учням виявити ініціативу, здатність і готовність діяти, обрати ефективний шлях розв'язання навчальної проблеми, залучити їх до відповідальної роботи в навчальних групах. Цей підхід також забезпечує формування вміння творчо та свідомо обирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, планувати особисту й групову діяльність, прогнозувати й передбачати результати відповідної діяльності, активізувати мовленнєву діяльність, здійснювати проектну діяльність і т. д. *Ігровий підхід* передбачає поєднання навчальної діяльності з ігровою як допоміжною, забезпечується комплексом навчально-ігрових завдань. Такий підхід на уроках української мови реалізується за кількома основними напрямками (у цьому аспекті поділяємо погляди Г. Селевка):

дидактична мета ставиться перед учнями у формі ігрового завдання; навчальна діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як її засіб, у навчальну діяльність уводиться елемент змагання, який переводить дидактичне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом [181, с. 199–200].

Лінгвокогнітивний підхід до навчання української мови, обґрунтований у працях М. Пентилюк, А. Сисолятіни та ін., орієнтує на формування мовної й концептуальної картини світу у свідомості учнів, потребує уважного ставлення до концептів як носіїв людської свідомості й духовних смислів, до метафоричних образів, що становить підґрунтя для мовленнєвого розвитку учнів. *Текстово-діяльнісний підхід* до навчання української мови й мовлення ґрунтується на ідеї «методику підказує текст» (за Л. Бондарчук). Відповідно до цього підходу текст (мікро- та макротекст) становить основу дидактичного матеріалу. Як альтернативу невиразним дидактичним текстам, традиційному навчанню, стандартним урокам ми пропонуємо систему роботи, побудовану на основі образотворення, гри смислів, діалогічності, увиразнення особистісного начала в дидактичному тексті й мовленні вчителя та учнів. *Комунікативно-діяльнісний підхід* до українськомовної освіти, описаний у працях Г. Лещенко, В. Новосьолової, М. Пентилюк та ін., спрямовує на практику міжособистісного спілкування з дотриманням нормативних вимог до мовлення. Відповідно до цього підходу процес навчання носить особистісний і соціально зумовлений характер комунікативної активності.

У межах окреслених підходів важливу роль відіграє дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів навчання предмета, подана нижче модель (рис. 3.1) відображає ті з них, які є визначальними для нашого бачення системи роботи з формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови засобами навчально-ігрової діяльності.

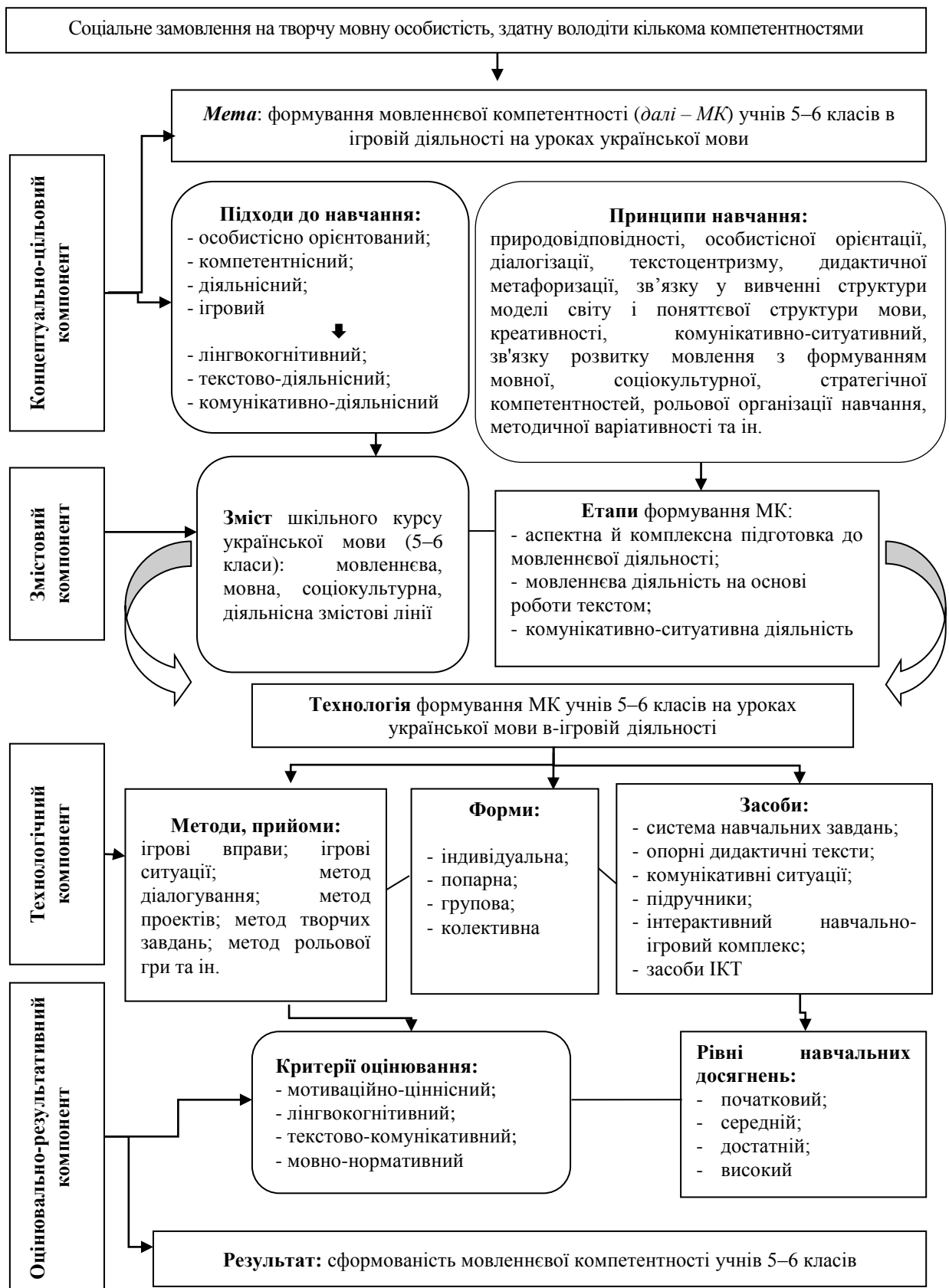


Рис. 3.1. Модель формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови з використанням ігрової діяльності

Згідно з побудованою моделлю лінгводидактичною умовою ефективної реалізації ігрового підходу до формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку є дотримання таких *принципів*: природовідповідності, особистісної орієнтації навчання, свідомої навчальної діяльності, діалогізації, емоційності навчання, текстоцентризму, дидактичної метафоризації, зв'язку у вивченні структури моделі світу і поняттєвої структури мови, креативності, уваги до різних видів мовленнєвої діяльності та взаємозв'язку в їх розвитку, випереджального розвитку усного мовлення, комунікативно-ситуативний, зв'язку розвитку мовлення з формуванням мовної, соціокультурної, стратегічної компетентностей, рольової організації навчання, співпраці, методичної варіативності, комп'ютеризації навчання, а також специфічні принципи навчання розділів мови тощо. Урахування виділених принципів у навчанні української мови дасть змогу забезпечити розвивальний характер навчальної діяльності учнів, спрямувати педагогічний процес на формування й підтримання високої внутрішньої мотивації до мовно-творчої діяльності, стимулювати мовленнєву креативність в ігровій діяльності під час розв'язання навчальних проблем.

В експериментальній методиці системоутворювальним чинником є *цільовий комплекс*. Ураховано, що дидактичні ігри в системі українськомовної освіти сприяють мотивованому досягненню навчально-предметних цілей. У сьогочасній освіті такі цілі визначаються в особистісно-компетентнісній площині. Відповідно специфічні цілі можна згрупувати за чотирма змістовими лініями шкільного курсу української мови через призму компетентностей: 1) цілі формування мовної компетентності; 2) цілі формування мовленнєвої й комунікативної компетентностей; 3) цілі формування соціокультурної компетентності; 4) цілі формування діяльнісної компетентності. Відтак конкретизуємо цілі, пов'язані з рівнем специфічного в прогнозованих навчальних досягненнях.

Цілі формування мовної компетентності полягають у виробленні й розвитку таких навчальних досягнень:

- позитивне й зацікавлене ставлення до української мови;
- знання базових мовних понять шкільного курсу української мови;
- розуміння виражальних засобів мови;
- уміння чітко й послідовно розкрити засвоєний мовний матеріал;
- уміння продемонструвати розуміння структури української мови як навчального предмета та зв'язок між його розділами;
- здатність внутрішньо проникати в смисл навчального тексту;
- готовність виконувати «рідномовні обов'язки».

Цілі формування мовленнєвої й комунікативної компетентностей пов'язані з виробленням і розвитком таких навчальних досягнень:

- позитивне й зацікавлене ставлення до художніх текстів митців слова;
- знання базових мовленнєвих понять;
- здатність до розуміння, пояснення, оцінювання сприйнятого на слух чи прочитаного тексту;
- здатність до мовленнєвої творчості з урахуванням типу, стилю, жанру мовлення;
- уміння наводити переконливі аргументи під час спілкування;
- уміння змінювати мовленнєву стратегію, комунікативні тактики в умовах ситуації спілкування;
- досвід мовленнєвої діяльності в різних соціокультурних ситуаціях;
- готовність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати засоби та способи для передавання думок і почуттів.

Цілі формування соціокультурної компетентності передбачають вироблення й розвиток таких навчальних досягнень:

- позитивне ставлення до прийнятих в українському суспільстві цінностей – національних і загальнолюдських;
- лінгвосоціокультурні знання, уміння;

- патріотична свідомість;
- здатність до емпатії;
- морально-етична вихованість;
- естетична вихованість;
- персональний соціокультурний досвід;
- готовність до активної життєдіяльності.

Цілі формування діяльнісної компетентності пов'язані з виробленням і розвитком таких навчальних досягнень:

- позитивне й зацікавлене ставлення до навчальної діяльності;
- знання й розуміння різних способів навчальної діяльності (логічного опрацювання відомостей, пошуку й перероблення інформації, розв'язання проблемних ситуацій та ін.);
- уміння розрізняти основну і другорядну інформацію;
- уміння доцільно використовувати методи пізнання й навчання мови в конкретних ситуаціях;
- здатність до лінгвокреативності;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів навчально-пізнавальної і мовленнєвої діяльності;
- досвід самостійної навчально-предметної діяльності.

Відповідно до визначених цілей формувався *зміст* пропонованої методики, у якому мовленнєвому складникові підпорядковуються інші – мовний, соціокультурний, діяльнісний. Змістовий компонент моделі передбачає реалізацію змістових ліній шкільного курсу української мови через призму розвитку мовно-мовленнєвих здібностей молодших підлітків, зокрема *мотиваційних, інтелектуально-мовленнєвих, комунікативних, самоорганізаційних*. Ці здібності виявляються у вигляді таких показників: 1) прагнення до пізнання й мовленнєвої творчості, радості відкриття, успіху; 2) розвинутого чуття мови, здатності аналізувати, порівнювати мовні явища й продукти мовлення, давати визначення поняттям, описувати, пояснювати,

доводити думку, класифікувати, фантазувати, генерувати ідеї, висувати мовне припущення, асоціативно й критично мислити, мовленнєвої активності, ігрового використання мовних одиниць, здатності до наслідування й відтворення чужого мовлення та продукування власних текстів; 3) швидкості комунікативної реакції, умінь використовувати комунікативний досвід, переконувати співрозмовника, відстоювати власні погляди, співпрацювати, уникати конфлікту під час спілкування; 4) умінь цілевизначення, планування своєї пізнавальної та мовленнєвої діяльності, здійснення рефлексії мовленнєвої поведінки.

Особливістю пропонованої методики є те, що гра входить до змісту (зокрема, лінгвістична казка, вірш лінгводидактичного спрямування, образна загадка, каламбур та ін.) і технологій навчання предмета. Для реалізації визначених цілей у нашій методиці враховано три взаємопов'язані *етапи* формування мовленнєвої компетентності учнів: 1) етап аспектної (береться до уваги аспект мови – лексикологічний, фонетичний та ін. чи мовленнєвознавчий аспект) і комплексної (мовної, мовленнєвознавчої) підготовки до мовленнєвої діяльності з використанням навчальної гри, що спрямований на збагачення словника зростаючої мовної особистості, розвиток граматичного ладу, стилістичної доречності мовлення, опанування акцентуаційно-вимовних норм, культивування правописної грамотності та оволодіння мовленнєвознавчими відомостями; 2) етап мовленнєвої діяльності на основі роботи текстом, зокрема з елементами змагальності, що передбачає сприймання, аналіз, інтерпретацію, відтворення, продукування текстів; 3) етап комунікативно-ситуативної діяльності, для якого характерним є виконання комунікативно-ситуативних завдань, рольових ігор.

Методи, форми, засоби навчання, які становлять основу *технологічного компонента* моделі, уможливлють реалізацію змістових ліній шкільного курсу української мови й досягнення запроектованої мети щодо формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників і шестикласників засобами

навчально-ігрової діяльності. Відображені в моделі (рис. 3.1) методи, форми, засоби навчання є необхідними умовами ефективності системи роботи з розвитку мовлення учнів на уроках української мови.

Оцінювально-результативний компонент побудованої моделі методичної системи містить критерії оцінювання учнів через призму сформованості в них базових компонентів мовленнєвої компетентності (*мотиваційно-ціннісного, пізнавального, діяльнісного* тощо) з позиції чотирьох рівнів навчально-предметних досягнень. Мотиваційно-ціннісний, лінгвокогнітивний, текстово-комунікативний, мовно-нормативний критерії оцінювання дадуть змогу перевірити ефективність розробленої нами методики.

З огляду на сказане формування мовленнєвої компетентності п'ятикласників і шестикласників засобами навчально-ігрової діяльності становить складну лінгвометодичну систему, на вході якої навчально-виховні й розвивальні цілі, а на виході – відповідний результат, зокрема сформованість мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів. Показниками цієї компетентності є розвинений словниковий запас, лінгвокогнітивний досвід; знання про мовлення, мовленнєву діяльність, текст, типи, стилі, жанри мовлення і т. ін.; володіння нормами української мови; знання учнів про мовні одиниці й уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності; навички, уміння адекватно сприймати, розуміти й продукувати тексти, досвід текстової діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до гарного, точного, правильного мовлення, потреба в культурі мовлення й «рідномовних обов'язках» тощо. Зазначені особистісні досягнення є детермінантою сформованості мовленнєвої компетентності учнів.

Необхідною умовою успішної організації навчально-ігрової діяльності учнів на уроках української мови є лінгвокреативність учителя-словесника як елітарної мовної особистості та належний рівень його методичної майстерності. Створення вчителем навчально-розвивального середовища з використанням мовної гри передбачає діалог учителя й учнів, варіювання комунікативної

діяльності в умовах навчально-ситуативної випадковості на засадах відходу від стереотипного сприйняття дійсності, шляхом поєднання несумісного, уникання стандартів і шаблонного мислення. Завдання вчителя-словесника – бути зразком для наслідування моделей культуровідповідної мовленнєвої поведінки. Увага до мовної гри в ігровій методиці навчання мови дає змогу актуалізувати мовленнєвий досвід учня, прискорити його до дії – з одного боку, до естетичного сприйняття образного тексту, з іншого – до продукування власного оригінального мовлення в образно-виражальній формі. Окреслений підхід веде до засвоєння різних моделей мовомислення (метафоричні моделі, моделі каламбуру, римування, жарту, поєднання різних стилів мовлення та ін.), до вільного й оригінального самовираження учнів у процесі навчання мови й мовлення.

Одне із завдань у розробленні методики формування мовленнєвої компетентності засобами навчально-ігрової діяльності полягало в напрацюванні системи навчально-ігрових завдань, зокрема вправ, та обґрунтуванні її методичної доцільності з урахуванням сучасних вимог до українськомовної освіти учнів 5–6 класів. За словником методичних термінів і понять (автори – Е. Азимов, А. Щукін), *вправи* – це цілеспрямовані, взаємопов’язані дії, пропоновані для виконання в порядку наростання мовних і операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок, умінь і характеру реальних актів мовлення [2, с. 322]. У розробленні пропонованої методики враховано одну із найбільш поширених класифікацій, у якій вправи виділяють: а) за їх призначенням – мовні і мовленнєві, рецептивні і репродуктивні, аспектні і комплексні, навчальні і природно-комунікативні, тренувальні і контрольні; б) за характером матеріалу – вправи в діалогічному, монологічному мовленні і т. д.; в) за способом виконання вправ – усні і письмові, одномовні і двомовні, механічні і творчі, класні і домашні, індивідуальні, парні, хорові. Також залежно від видів мовленнєвої діяльності вправи поділяють: в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі; за формою

мовлення – усні, письмові; за аспектом мови – фонетичні, лексичні, граматичні [2, с. 323]. Систему вправ Н. Захлюпана, І. Кочан пояснюють як «2) сукупність типів і видів вправ, об'єднаних між собою за призначенням, матеріалом і способом виконання [102, с. 248]».

Особливістю пропонованої методики є те, що вона не зводиться лише до вправ, оскільки вправи – це тренувальні завдання. У нашій методиці передбачено, крім тренувальних, пізнавальні, текстотворчі, комунікативні, контрольні завдань тощо. Отже, *систему навчальних завдань* розглядаємо як сукупність типів і видів навчально-предметних завдань, об'єднаних між собою за їх цільовим призначенням, особливостями матеріалу й способом виконання.

Типи і види завдань ми визначили відповідно до згаданих вище етапів формування мовленнєвої компетентності – етапу аспектної та комплексної підготовки до мовленнєвої діяльності, етапу мовленнєвої діяльності на основі роботи з текстом, етапу комунікативно-ситуативної діяльності. З цими етапами співвідносяться в пропонованій методиці три типи навчальних (зокрема навчально-ігрових) завдань: 1) *підготовчі (мовні, мовленнєвознавчі) – аспектні та комплексні*; 2) *мовленнєві текстові*; 3) *комунікативно-ситуативні*.

Завдання першого типу (*підготовчі*) передбачають, з одного боку, навчально-пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на здобуття, систематизацію, закріплення й контроль знань з української мови чи/ та мовлення, а з іншого – операційно-практичну діяльність учнів, орієнтовану на формування, закріплення, розвиток, удосконалення й контроль практичних навчально-мовних, правописних навичок і вмінь з української мови.

Завдання другого типу (*мовленнєві текстові*) будуються за схемою, у якій є два базові компоненти: текст і пов'язане з ним практичне навчально-мовленнєве завдання. Завдяки таким завданням формування мовленнєвої компетентності відбувається на основі роботи з текстом. Текстово-діяльнісні завдання спрямовані на закріплення мовленнєвознавчих відомостей, формування, розвиток, удосконалення та контроль навичок текстосприймання й

текстотворення, умінь читання, аудіювання, говоріння, письма, здатності аналізувати, інтерпретувати, переказувати текст і загалом призначені для збагачення досвіду мовленнєвої діяльності.

Завдання третього типу (*комунікативно-ситуативні*) орієнтовані на розвиток, удосконалення й контроль умінь ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях. Специфічними ознаками таких завдань є ситуативні особливості й діалогічність.

Наведемо види навчальних завдань, зокрема й ігрових (за кожним з описаних вище типів), які виявилися ефективними для формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку на уроках української мови, що ілюструє підхід до діяльності учнів за трьома напрямками.

Підготовчі завдання, які передбачають навчально-пізнавальну (мовний, мовленнєвознавчий аспекти) та операційно-практичну діяльність учнів над мовою з метою підготувати учнів до опанування видів мовленнєвої діяльності:

1. Розв'яжіть головоломку «Зберіть визначення!». У кожному рівні головоломки потрібно розмістити необхідні речення. Для цього виберіть із запропонованих речень ті, які співвідносні із заголовком рівня. Як тільки речення стануть на свої місця, ви зможете прочитати складене вами визначення певної частини мови (прикметника, займенника, дієслова). Якщо хочете побачити результат, швидше починайте гру!

I рівень «Прикметник».

II рівень «Займенник».

III рівень «Прислівник».

Матеріал для рівнів:

Це самостійна частина мови, яка змінюється. Це самостійна змінна частина мови. Самостійна частина мови, яка виражає ознаку дії, іншої ознаки, ознаку предмета, стан людини або природи. Вона вказує на предмети, ознаки, кількість, але не називає їх і відповідає на питання хто? що? який? чий? скільки? котрий? Вона вказує на ознаку або властивість предмета і відповідає

на питання який? чий? Відповідає на питання як? де? звідки? наскільки? якою мірою? Змінюється за родами, числами та відмінками. Змінюється за відмінками, може мати ознаки роду й числа. Не змінюється ні за числами, ні за відмінками, не має роду. У реченні виступає узгодженим означенням, рідко – іменною частиною складеного присудка. У реченні переважно виконує роль обставини. У реченні виступає тими членами, що й іменники, прикметники, числівники, з якими вона співвідноситься.

2. Підготуйте морфологічний паспорт слова «зорепад», тобто докладний опис морфологічних відомостей щодо цього слова. Складіть з цим словом три речення, поясніть орфограми.

3. Підготуйте лексичний паспорт слова «іти», тобто докладний опис лексичних відомостей щодо цього слова.

4. Якомога швидше розробіть тести на мовленнєвознавчу тему «Типи мовлення» для однокласників.

5. Складіть кросворд на тему «Стилі мовлення» для однокласників.

Підготовчі мовні й мовленнєвознавчі завдання, як аспектні, так і комплексні, формують в учнів мовну картину світу, сприяють засвоєнню й закріпленню мовленнєвознавчих понять, навчають структурувати знання, збагачують словниковий запас, розвивають інтелектуальні здібності, навчально-мовні й правописні вміння.

Мовленнєві текстові завдання

1. Прочитайте текст. Назвіть ознаки жанру листа, за прочитаним текстом. Спробуйте схарактеризувати автора листа, поясніть, на яких підставах ви даєте свою характеристику. Візьміть участь у конкурсі на кращий лист: напишіть листа своїм батькам, попередньо визначивши мету листа й те, що ви хочете сказати в ньому.

Незабаром надійшов лист від Гриця. Він писав:

«Мої дорогі, мої любі матусю й татку, сестрички Христіно й Марійко, братики Іванко, Борисе і Юрку! Вітаю вас із далекого краю! Знаю, що завдав горя вам усім своєю лихою пригодою. Проте все завершилося щасливо.

Багато писати не буду. Маю надію до весни завершити справи й повернутися додому. Надійтеся й ви!

Матусю, зберігай спокій. Я серед надійних друзів. До зустрічі – у щасливий день прийдешньої весни!

Обнімаю вас гаряче, цілую всіх, всіх, всіх... Не забудьте й Саву! Ваш Гриць» (За Олесем Бердником).

2. Прочитайте текст. Уявіть, що Вам потрібно передати зміст абзаців цього тексту за допомогою комп'ютерної презентації. Скільки слайдів буде у вашій презентації, чому? Запропонуйте до кожного слайду заголовки.

Коли весняне сонце розгорне над широкими полями сліпуче віяло свого проміння й зігріє землю життєдайним теплом, ниви починають жити своїм гомінким життям. Гуркіт тракторів сповнює простір, вістуючи майбутній достаток, що його принесе кинуте в землю зерно. Це сіють ярину. Сіють кожної весни і з року в рік уживають звичайні слова нашої мови: *ярина, ярий, яровий*.

Звичайно, нікому не вчується в цих словах відгук язичницької давнини, не згадається їхній прародич – Ярило, слов'янський бог сонця...

Наші предки назвали свого бога найкращим, найвиразнішим ім'ям. Слово *Яр* колись означало – гарячий, палкий, швидкий, одухотворений, енергійний, світлий, ясний, блискучий. Усі ці якості, зрозуміло, найбільше пасували богові сонця. Весна на Україні-Русі теж звалася яра.

До речі, сказати, Ярило мав і серед звичайних, земних людей собі майже тезок. Ярослав, Ярополк, Яромир – усе це імена з тим же коренем. Створювати ім'я, значуще, символічне, щоб воно означало щось прекрасне, – це було властиве багатьом народам. І дуже характерними для слов'ян були імена, споріднені з іменем Ярила.

Не зникли безслідно старі слова. Хоч рідко, а все-таки можна подекуди в пісні чи народній мові почути замість *весняного* – *ярий*. Крім ярої пшениці, трапляється часом і *ярий* дуб, і *ярий* віск, і *яра* бджілка, і *яра* рута, а в говорах і діалектах – ще й: *ярниця* (яриця), *ярній* (весняний), *ярнювати* (займатися весняними польовими роботами) Ні, не зникла пам'ять про Ярила в українській мові! (За А. Матвієнко.)

3. Прочитайте текст, якомога швидше напишіть його продовження у вигляді переказу того оповідання, яке подано в тексті, замінюючи кожне слово (крім прийменників і сполучників) іншим. Доберіть заголовок до переказу оповідання.

На уроці рідної мови учитель сказав учням:

– Зараз ми з'ясуємо, хто з нас краще знає мову.

Взяв крейду і почав писати на дошці: «Йшов мисливець лісом. Побачив на гілці білку. Скинув з плеча рушницю і націлювався увись. Білка – скік! – та й визирав здалека з віття. Він мерщій услід – звірятко ще далі. Мисливець поспішив навпростець через кущі, та тільки й бачив пустунку. Огледівся – навколо хаща. Раптом – гвалт! – вгруз у яму. А білка згори: ках-ках».

– Ну ось, – поставивши крапку, вів далі вчитель, – тепер за цим оповіданням треба написати переказ, але так, щоб він якнайменше відрізнявся від написаного на дошці, і в той же час щоб у ньому не було жодного слова (за винятком хіба прийменників та сполучників), які є в оповіданні.

Спершу дехто тільки розгублено кліпав очима, не збагнувши одразу, як виконувати таке завдання. Справді, переказ має бути зовсім схожий і зовсім інший. Та минув деякий час, і вчитель зачитав один з перших поданих йому переказів (А. Матвієнко).

4. Якомога швидше складіть із пазлів (поданих рядків) образний текст про Україну. Виразно прочитайте складений текст.

Матеріал для пазлів:

Україна

| | |
|------------------------------|----------------------------|
| Знаєш ти, | Це безсмертне |
| Що таке | слово Шевченка, |
| Україна? | Це божественно рідна мова, |
| Україна – це гай солов'їний, | Сонцесяйна і веселкова. |
| Це твоя у садочку хата, | Україна – це волі голос, |
| На пісні і казки багата. | Синє небо і спілий колос. |
| Україна – це тато й ненька, | <i>В. Латанський.</i> |

5. *Складіть есе за прислів'ям «Під лежачий камінь вода не тече» або напишіть оповідання за вигаданим сюжетом «Космічні ігри».*

Мовленнєві текстові завдання за особливостями побудови мають переважно комплексний характер, вони розвивають словниковий запас учнів, лінгвокогнітивний досвід, формують різні навички й уміння текстової діяльності. Такі завдання розвивають креативність, уміння логічно мислити, послідовно викладати думки, шукати різні шляхи розв'язання мовленнєвої проблеми, викликають емоційне задоволення учнів від образного тексту й текстової діяльності. У цій групі завдань текст розглядається насамперед як продукт мовленнєвої діяльності, а також як умова створення розвивального мовленнєвого середовища в процесі навчання.

Комунікативно-ситуативні завдання

1. *Прочитайте діалог. Напишіть продовження діалогу за поданим початком. Розіграйте весь діалог за особами.*

Розмова Русалії з Грицем

- Грицю, хочеш я розповім тобі легенду?
- Хочу.

– Легенда про те, як було сотворено світ. Не боги його формували, не демони, а прекрасні титани – Радість, Сміх і Щирість. У захопленій грі вони

запалили в безмірності сонце й зорі, а на Землі посіяли квіти, як ніжні, доступні людям відображення далеких світил... (За Олесем Бердником.)

2. Складіть для учнів цікаву розповідь про сучасні професії за сюжетним зображенням, поданим на обкладинці журналу «Джміль», використовуючи діалогічні репліки.



3. Уявіть, що вам потрібно підготувати груповий проект до Дня української мови. Побудуйте й розіграйте діалог між учасниками такого проекту щодо плану святкування відповідного заходу.

4. Розробіть гру-пазл «У школі». Розкажіть однокласникам про цю гру, поясніть, як у неї грати.

5. Складіть груповий сценарій рольової гри «У музеї (літературному чи краєзнавчому)», розіграйте його в класі.

Завдання цього типу допомагають навчитися уникати одноманітності в мовленні, уводять текст у процес спілкування, формують навички швидко та легко складати, розігрувати діалоги між собою, імітувати комунікативні ситуації, розвивають уміння підтримувати тему спілкування, тобто актуалізують і збагачують особистісний досвід мовленнєвої діяльності в практиці спілкування з урахуванням комунікативних ситуацій.

Отже, з-поміж особливостей пропонованої лінгвометодики виділяємо систему навчальних завдань (підготовчих, мовленнєвих текстових, комунікативно-ситуативних), що дають змогу формувати мовленнєву компетентність учнів на уроках української мови в межах навчальної, зокрема й навчально-ігрової, діяльності.

Окреслена система навчальних завдань (зазначені взаємопов'язані типи й види завдань) матеріально втілена в розробленому нами інтерактивному навчально-ігровому комплексі з української мови для учнів 5–6 класів. Тобто, відповідно до одного із завдань щодо розроблення й апробування методики формування мовленнєвої компетентності учнів, створено мультимедійний інтерактивний навчально-ігровий комплекс.

Ми виходимо з того, що комплекс – це сукупність предметів, пристроїв, програм, явищ, дій, властивостей, які становлять одне ціле [27, с. 445]. Отже, пропонуємо нами *інтерактивний навчально-ігровий комплекс* (далі – ІНІК) для молодших підлітків становить об'єднану сукупність навчально-ігрових завдань з української мови, укладених за принципом інтерактивності з використанням комп'ютерного забезпечення. Для використання ІНІК на уроках української мови потрібні комп'ютер, проектор та інтерактивна дошка (чи проекційний екран).

У розробленні комп'ютерних ігор та використанні їх у процесі навчання української мови з метою ефективного формування мовленнєвої компетентності учнів було дотримано таких вимог: орієнтуватися на комплекс предметних цілей навчання, адаптувати ігри до вікових особливостей учнів, урахувати інтереси учнів, міжпредметні зв'язки, доступність гри, мультимедійне оформлення ігрового завдання, мовленнєва взаємодія учасників навчально-ігрової діяльності та естетичний критерій. Ми виходили з того, що комп'ютерні навчальні ігри суттєво збагачують навчально-виховний процес і дають змогу реалізувати новітні підходи до навчання, зокрема шляхом поєднаного використання текстової інформації, комп'ютерної графіки на екрані, анімації, аудіосупроводу. Використання комп'ютерної техніки в процесі навчально-ігрової діяльності убезпечує від засилля одноманітності на уроці й водночас висуває низку вимог до професійної підготовки вчителя, зокрема до володіння ним ІК-компетентністю.

ІНІК призначений для 5–6 класів і складається з двох частин: перша розроблена на базі лексикології, а друга – побудована на базі морфології (методичні рекомендації до інтерактивного навчально-ігрового комплексу подано в додатку Ж). Зокрема, перша частина комплексу навчальних ігор містить ігровий матеріал з п'яти тем розділу «Лексикологія»:

1) перша тема – «Групи слів за значенням: антоніми» (гра «Добрі справи з Хухою-Моховинкою»);

2) друга тема – «Групи слів за значенням: синоніми» (гра «Фарбований ліс»);

3) третя тема – «Загальновживані (нейтральні) та стилістично забарвлені слова» (гра «Недороблені справи в Недоладії»);

4) четверта тема – «Уживання багатозначних слів у прямому й переносному значеннях» (гра «Чарівна торбинка Лоскотона»);

5) п'ята тема – «Походження (етимологія) слова» (гра «Найкращий мовознавець»).

Чотири теми комплексу представлені у вигляді навчальних ігор, завдяки їм учні, допомагаючи героям літературних казок, з якими знайомляться на уроках української літератури в 5 класі (розділ «Світ фантазії, мудрості»), закріплюють знання з розділу «Лексикологія». Структура таких ігор передбачає послідовне виконання навчально-ігрових завдань, а також можливість зробити вибір за бажанням учня (наприклад, «Кому допоможемо? Натисни на героя»). Ігрові завдання, спрямовані на закріплення предметних умінь і навичок, містять вправи за інструкцією (репродуктивного характеру) та творчі (продуктивного характеру). Пропонований комплекс включає:

1) *операційні ігри* на відпрацювання конкретних операцій (аналізу, узагальнення, порівняння, моделювання, асоціативного мислення та ін.), що містять завдання: *скласти прислів'я, «розплутати» паремію, «назбирати» слова, утворити словосполучення, розгадати кросворд, дібрати слова-синоніми*;

2) *імітаційні ігри*, специфікою яких є наслідування, відтворення, відображення конкретної процедури, діяльності: *написати лист-прохання, лист-розповідь, розіграти діалог, скласти похвалу*.

П'ята тема комплексу представлена у вигляді гри-тесту «Найкращий мовознавець» – учням пропонується вибрати з чотирьох варіантів відповідей правильний [133].

Оскільки сьогодні особлива увага надається практичному спрямуванню навчання лексикології, удосконаленню мовленнєво-комунікативних умінь і навичок учнів на основі засвоєння лексикологічних понять, то наведений комплекс навчальних ігор орієнтований на розкриття понять антонімії, синонімії слів, з'ясування лексичного значення слів, їх походження, визначення належності слова до певної лексичної категорії, доречності вживання слів у прямому й переносному значеннях. Розроблені завдання збагачують словниковий запас учнів, удосконалюють знання і вміння з лексикології, шліфують мовленнєві навички, розвивають мислення, лінгвокреативність, здатність аргументовано висловлювати власну думку.

Комплекс комп'ютерних ігор має низку переваг щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, нових форм мовленнєвої взаємодії, інтенсифікації самостійної роботи, формування інформаційної грамотності й організаційно-діяльнісних умінь. Використання комп'ютерних ігор у навчанні української мови допомагає практично засвоювати засоби мовлення, способи спілкування, вираження думок, емоцій. Особливе значення має вміння вчителя керувати проведенням гри непомітно. Запропонований комплекс ігор – дієвий засіб для формування мовленнєвої компетентності учнів, яка є важливим складником комунікативної компетентності мовної особистості, він забезпечує реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності – рецептивної (аудіювання і читання) та продуктивної (говоріння та письмо). Завдяки ІНІК навчально-ігрова діяльність учнів в умовах електронного освітнього середовища готує їх до інноваційного стилю життєдіяльності, характерною ознакою якого є

оперування інноваційними способами опрацювання інформації, кодування її, декодування, генерування конструктивних ідей, взаємообміну думками, досвідом в інформаційному суспільстві.

Діяльнісну основу розробленої методики становлять *навчально-ігрові технології*, що є різновидом інтерактивних технологій ситуативного моделювання, оскільки гра – це своєрідна модель дійсності, що відтворює певну життєву ситуацію. Особливість навчально-ігрових технологій у тому, що вони стимулюють учнів до взаємодії, активізують їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяють міжособистісному спілкуванню, а це позитивно впливає на формування мотивації до навчання предмета й на перебіг освітнього процесу і якість його результатів. Перевагами таких технологій у навчанні української мови є те, що вони дають змогу поєднати в одне ціле процес формування мовної, мовленнєвої (на основі текстоцентризму) і комунікативної (на базі ситуативного підходу) компетентностей, сприяють розвитку в учнів умінь комунікативно доцільно користуватися мовними засобами.

З-поміж характерних ознак застосування ігрових технологій у навчанні української мови виділимо такі: 1) ігрові технології відповідають інтересам учнів, а отже, є засобом стимулювання різних видів мотивації (пізнавальної, навчально-предметної, комунікативної, лідерства, успіху в навчанні та ін.); 2) ці технології мають потужний потенціал для формування загальних компетентностей і видів предметної компетентності; 3) ігрові технології розвивають креативність учнів, навички самореалізації й конструктивної співпраці, відповідальність за свої вчинки та дії навчальної групи (колективу); 4) ці технології готують учнів до активної життєдіяльності у відповідному лінгвосоціумі. Наведені характеристики наводять на думку про необхідність використання ігрових технологій на уроках української мови різних типів з метою вивчення й закріплення нового матеріалу, формування навчально-мовних і мовленнєвих умінь, комунікативного досвіду, повторення, узагальнення й систематизації знань.

Як було зазначено, спілкування є провідною діяльністю в молодшому підлітковому віці, тому навчальні ігри для п'ятикласників і шестикласників важливо розроблювати не лише за текстоцентричним, а й *комунікативно-ситуативним* принципом, він передбачає суб'єктно-суб'єктну побудову навчально-виховного процесу, основою якого є комунікативна діяльність суб'єктів навчання, спрямована на опанування мови як засобу спілкування в різних комунікативних ситуаціях. Дотримання цього принципу визначає зміст навчально-ігрових технологій і методику їх упровадження з урахуванням особливостей предмета вивчення.

Мовна гра як спосіб навчання посилює розвивальний потенціал технологій навчально-виховного процесу. Зокрема, використання гри в навчанні української мови з метою формування *мовної компетентності* учнів (наприклад, ігрові завдання «Знайдіть помилку», «Поле чудес», «Хто більше добере синонімів», «Лінгвістичний двобій», «Мовна естафета», «Реконструкція тексту», «Перекладач» та ін.) природно сприяє розвитку мовного світогляду, здатності внутрішньо проникати в смисл навчального тексту, збагаченню когнітивно-комунікативного досвіду учнів. Застосування ігрової діяльності з метою формування *мовленнєвої й комунікативної компетентностей* учнів (скажімо, *рольові ігри, ігри-драматизації*) сприяє розвитку мовленнєвих навичок, культивуванню вміння наводити переконливі аргументи під час спілкування, змінювати мовленнєву стратегію, комунікативні тактики в умовах ситуації спілкування, становленню готовності до спілкування у відповідному лінгвосоціумі, забезпечує вищий рівень діалогізації навчально-виховного процесу.

Окрім сказаного, організація ігрової діяльності в межах мовної освіти з метою формування *соціокультурної компетентності* учнів (наприклад, ігрові завдання «Хто більше добере афоризмів про мову», «Хто найбільш переконливо розкриє лінгвокультурологічний потенціал прислів'я» та ін.) забезпечує створення такого навчально-виховного середовища, яке допомагає зрозуміти

життєві цінності, збагачує учнів новими смислами, уможлиблює інтерактивне формування когнітивних і моральних пріоритетів, духовно-культурний розвиток мовної особистості учнів, удосконалює їхню загальну культуру, ціннісні орієнтири, сприяє патріотичному, етичному й естетичному вихованню. Використання ігрової діяльності з метою формування *діяльнісної компетентності* учнів (наприклад, ігрові завдання «*Хто швидше складе сенкан*», «*Диктор*», «*Редактор*», «*Аналітик*», «*Юний дослідник*» та ін.) приводить до якісних особистісних змін, забезпечує опанування учнями логічних прийомів (аналізу, узагальнення, класифікації і т. п.), розвиває критичну думку, системне мислення учнів, навички інтеракції учнів, уміння співпрацювати в групі, конструктивно розв'язувати проблеми.

У розробленій методиці враховано, що важливе значення з-поміж дидактичних ігор для мовленнєвого розвитку учнів молодшого підліткового віку під час навчання української мови мають *операційні, імітаційні та рольові ігри*. У процесі операційних ігор учні відпрацьовують конкретні операції (аналізу, узагальнення, порівняння, моделювання та ін.), наприклад: «*Хто швидше складе кросворд*», «*Хто швидше виконає розбір речення*», «*Хто назве більше фразеологізмів зі словом "голова"*», «*Хто назве більше синонімів до слова "говорити"*», «*Хто краще обґрунтує думку "Книга вчить, як на світі жити"*» та ін. Специфікою імітаційних ігор («*Діалог за особами*», «*Написання листа*», «*Дискусія*» та ін.) є наслідування, відтворення, відображення конкретної процедури, діяльності, стосунків між людьми, норм соціокультурного життя, чітко виконуючи покрокову інструкцію. Рольові ігри («*Бесіда батьків і дітей*», «*Обговорення плану сімейної поїздки на відпочинок*», «*Екскурсія в музей*», «*Прес-конференція*», «*Засідання клубу юних знавців мови*») характеризуються тим, що між гравцями розподіляються соціальні чи професійні ролі (наприклад: *директор музею, касир, гід, відвідувачі; лідер-організатор, секретар, мовознавці, фотокореспондент* та ін.), кожний учень-

учасник гри перетворюється в рольовий образ для відпрацювання відповідних дій, серед них і мовленнєвих.

У межах *навчально-ігрових технологій* окреслені види дидактичних ігор за умови якісного допоміжного дидактичного матеріалу (сценаріїв ігрових ситуацій, алгоритмів дій, ілюстрацій, опорних текстів, текстів для навчальних завдань та ін.) мають стати засобом для мимовільного усвідомлення норм української мови, духовно-культурних орієнтирів, мовленнєвих технік. Відповідно у процесі відбору допоміжного дидактичного матеріалу потрібно застосовувати такі критерії: інформаційної значущості, доступності, навчально-предметної доцільності, різножанровості текстів, соціокультурного спрямування.

Варто зазначити, що ефективна дидактична гра зазвичай вирізняється навчальною цілеспрямованістю й методичною чіткістю. Навчально-методичною цінністю в аспекті мовленнєвого розвитку учнів характеризуються ті ігри, у яких має місце гра мовних одиниць, зразки текстів, наповнених духовно-культурними смислами, відкриття й розуміння яких робить учнів духовно багатими мовними особистостями. Наприклад, у процесі вивчення розділу «Лексикологія» в 5 класі, пропонуємо провести *урок-подорож «Мандрівка в країну слова»* (структуру гри-подорожі «Мандрівка в країну слова» подано в додатку Е), що дасть змогу зацікавити учнів, розвивати їхню уяву, мислення, мовленнєві здібностей.

Під час вивчення нового матеріалу про антоніми доречним буде використання в системі навчальної роботи такого виду гри, як *кросворд «Протилежність»*. Суть цієї гри полягає в тому, що учні мають дібрати до запропонованих слів (1. Злидні. 2. Південь. 3. Розмитий. 4. Дешевий. 5. Цікавий. 6. Зрадливо. 7. Сонячний) протилежні за значенням та розіграти діалог, використовуючи антонімічні пари. Мета гри – розширити словниковий запас учнів, сприяти кращому засвоєнню значення слова, формувати діалогічні

| | | | | | | | | |
|----|---|----------|----------|----------|---|---|---|--|
| 1. | С | Т | А | Т | О | К | | |
| 2. | П | І | В | Н | І | Ч | | |
| 3. | Ч | І | Т | К | И | Ў | | |
| 4. | Д | О | Р | О | Г | И | Ў | |
| 5. | Н | У | Д | Н | И | Ў | | |
| 6. | В | І | Р | Н | О | | | |
| 7. | Х | М | А | Р | Н | И | Ў | |

На етапі закріплення матеріалу про будову слова доречним є застосування ігрового завдання «*Конструктор слова*», що розвиває творчі здібності учнів, збагачує їхній словниковий запас, привчає правильно добирати й поєднувати частини слова. Правила гри: із поданих префіксів (*роз-, без-, пре-, зі-, с*), суфіксів (*е, н, к, о, ти, а*), коренів слів (*добр, меж, лав, поган, пас, каз, рв*), записуючи решту слова, учні мають скласти слово й увести його в речення.

Для формування мовленнєвої компетентності учнів на засадах культуровідповідності доречною є мовленнєво-комунікативна гра «Слово до слова – зложиться мова», за умовами гри потрібно вибрати слово ввічливості, записати його букви стовпчиком, до записаних букв дібрати нові слова, словосполучення мовленнєвого етикету (своєрідний «біном фантазії»). На основі результатів пошукової роботи розіграти життєву ситуацію «Скарб». Наприклад, у стовпчику можуть бути такі слова: *п – прощайте; р – радий бачити; о – обережно; ш – шановний; у – удачі протягом дня*. Перемагає той, хто добре та використає більшу кількість слів, словосполучень мовленнєвого етикету й зможе продемонструвати вміння осмисленого й ефективного мовлення. Цінність гри полягає в тому, що учень/ учениця доцільно

використовує в мовленні синоніми, виражальні словосполучення, різні за будовою й метою висловлювання речення; складає висловлювання, виражаючи особисте ставлення до предмета мовлення; додержується мовних норм та основних правил спілкування; засвоює основні формули мовленнєвого етикету в процесі комунікативної діяльності. Приклади навчально-ігрових завдань, розроблених для формувального етапу експерименту, подано в додатках З, Й, К.

Особливу цінність для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків мають *імітаційні* («Пишемо листа директору Лісової школи від імені її учнів», «Хто швидше складе алгоритм написання оповідання», «Хто швидше складе чітку пам'ятку ведення дискусії» та ін.) і *рольові ігри* («Коректор», «У бібліотеці», «Суд над словами-паразитами» та ін.), тому що ці види дидактичних ігор активізують учнів-гравців на рівні свідомості й підсвідомості, викликають у них бажання висловитися усно чи письмово, обговорити особисті проблеми, сказати й бути почутими. Такі ігри навчають ситуативному мисленню, емпатії, толерантному діалогу, є наближеними до реальних ситуацій спілкування, що вкрай необхідно учням для природного занурення в позитивне мовленнєве освітнє середовище.

Як було зазначено, однією з особливостей пропонованої методики є те, що в проектуванні й розробленні навчально-предметних ігор використано навчально-розвивальний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій. Зміст шкільного курсу української мови, розроблений на засадах інформаційно-комунікаційної взаємодії з використанням цифрових технологій, має низку переваг щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, нових форм мовленнєвої взаємодії, інтенсифікації самотійної роботи, формування інформаційної грамотності й організаційно-діяльнісних умінь тощо.

Варто зазначити, що вчителі-словесники можуть самотійно створювати комп'ютерні навчальні ігри на основі системи Microsoft PowerPoint. Розроблення комп'ютерних ігор у цій системі з використанням прикладних

програм, додатків (веб-браузерів, текстових процесорів, програми перевірки орфографії, е-словників, мультимедіа, створення гіпертекстів, програми розроблення веб-сторінок та ін.) посилює навчально-розвивальний вплив таких ігор на розвиток емоційного інтелекту, інноваційного мислення та вдосконалення вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Можливість активного використання Microsoft PowerPoint для розроблення комп'ютерних ігор зумовлюється простим функціонуванням цієї програми, особливо, якщо йдеться про розроблення статичних ігор у вигляді завдань на яскравих слайдах, доступним буде й розроблення динамічних ігор на основі інтерактивної взаємодії зі змістовим наповненням (контентом). Подібною до PowerPoint за функціями та інтерфейсом є програма Zoho Show (<http://show.zoho.com>), отже, її також можна використовувати для розроблення навчальних комп'ютерних ігор.

Процес створення комп'ютерної гри з української мови передбачає окреслення в уяві вчителя загального образу гри; побудову концептуального проекту гри з використанням електронних програм, соціальних сервісів мережних технологій Web 2.0; розроблення конкретного змісту (інформація має бути лише українською мовою, за винятком завдань на переклад) і процедури комп'ютерної гри; визначення й обґрунтування критеріїв оцінювання навчально-ігрової діяльності учнів. Своєрідність комп'ютерної гри для навчання української мови проілюструємо на прикладі *квесту «Мандрівка в країну слова»*, розробленого нами за допомогою програми Microsoft PowerPoint (див. рис. 3.2). Цей квест становить пригодницьку гру, розроблену за допомогою електронної програми для навчання в автономному режимі, тобто незалежному від Інтернет-мережі. Матеріали для зазначеної комп'ютерної гри (образні тексти, ілюстрації) взято з ресурсів, які містяться у вільному доступі. Навчальні завдання квесту передбачають збагачення словникового запасу учнів, удосконалення знань і вмінь з лексикології, шліфування мовленнєвих

навичок, розвиток мислення, лінгвокреативності, здатності аргументовано висловлювати власну думку.

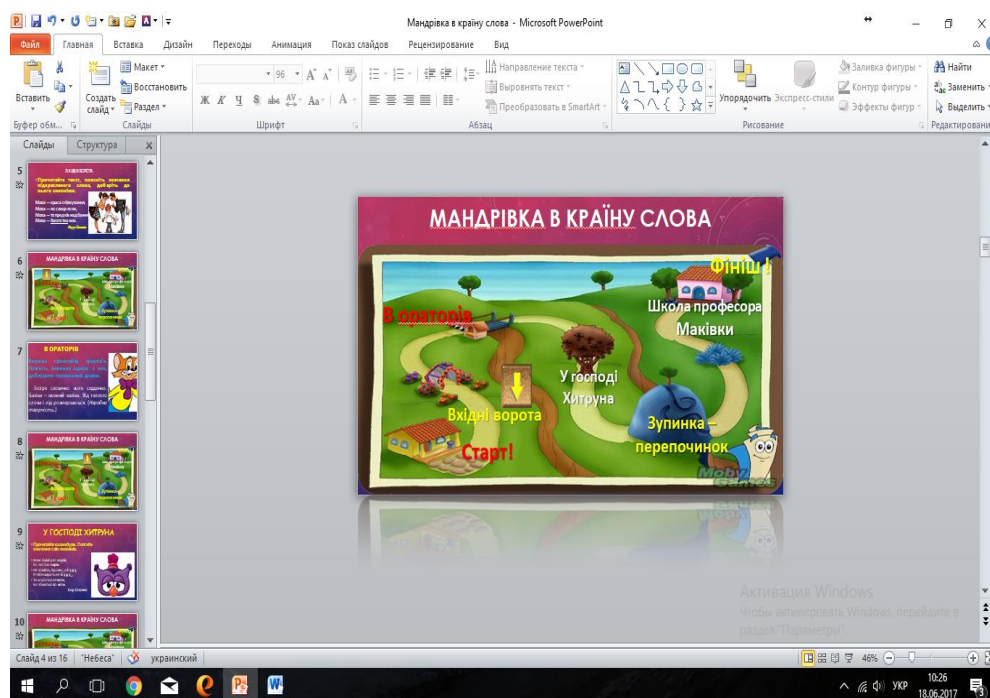


Рис. 3.2. Відображення навчального квесту «Мандрівка в країну слова» на дисплеї комп'ютера.

Сценарій квесту «Мандрівка в країну слова» пропонує п'ятикласникам маршрут подорожі країною слова із кількома зупинками. Структура такого квесту передбачає послідовне виконання навчальних завдань. Мета цієї гри – повторити та узагальнити знання з лексикології; удосконалити навички добирати синоніми, антоніми, розрізняти слова-омоніми; виробляти навички пояснювати думку, добираючи переконливі докази; розвивати мовленнєві вміння складати каламбур. У практиці навчання української мови учнів 5 класу за виконання кожного завдання квесту «Мандрівка в країну слова» учасники гри мають отримувати визначену умовами гри певну кількість балів (від 1 до 2), переможцями квесту стануть учні, які наберуть найбільшу кількість балів (максимум 12). Отже, навчальний квест – це сукупність проблемних завдань з

елементами гри. Результати виконання квесту можуть бути представлені у вигляді усного виступу учнів, комп'ютерної презентації, есе тощо.

Загалом комп'ютерні ігри в поєднанні з традиційною методикою навчання української мови дають змогу значно підвищити продуктивність освітнього процесу, його якісний показник в аспекті українськомовної підготовки учнів. Адаптовані до індивідуально-вікових особливостей молодших підлітків різні типи комп'ютерної гри становлять значний інтерес для методики мовленнєвого розвитку учнів цього віку, оскільки є для них природовідповідним і цікавим способом навчання. Звичайно, формування мовленнєвої компетентності учнів має продовжуватися, відбуватися протягом усіх періодів навчання в умовах безперервної освіти.

Ефективність застосування дидактичних ігор у шкільній практиці мовної освіти значною мірою залежить від належної підготовки вчителів-словесників до організації навчально-ігрової технології. Учитель має бути обізнаним із сутнісними ознаками дидактичних ігор, мати тематичні комплекти таких ігор, уміти самостійно їх розроблювати для урізноманітнення методики навчання мови.

У шкільному навчанні української мови ігрові технології можуть бути ефективними, якщо їх правильно організувати. Ігрова діяльність закономірно розкріпачує учнів, бо помилки, яких вони припускаються під час гри, сприймаються не так болісно, як під час звичайних вправ, крім того, учитель у навчальній грі не контролер, а співгравець, що сприяє налагодженню приязного педагогічного спілкування на уроці. Уроки з елементами гри сприяють розвиткові думки, критичного мислення, образного мовлення. Вони характеризуються активністю, динамічністю, емоційністю, колективністю, змагальністю.

Отже, у межах пропонованої методики навчання української мови передбачено, що навчальна гра має допомогти розв'язати специфічні цілі мовної освіти й підвищити її якість, особливо в аспекті мовленнєво-

комунікативної підготовки учнів. Діяльнісну основу цієї методики становлять ігрові технології навчання, характерною ознакою їх є мовна гра. Успішність навчально-ігрової діяльності на уроках мови залежить від дотримання лінгводидактичних умов, зокрема принципів дидактичної метафоризації, опори на креативність учня, рольової організації навчання та ін. Інноваційний підхід до шкільного курсу української мови забезпечує комп'ютерна гра як сучасний спосіб навчання.

3.3. Організація й проведення експериментально-дослідного навчання

Результати аналізу реального стану мовленнєво-комунікативної підготовки молодших підлітків, подані в підрозділі 3.1, спонукали до розроблення й упровадження експериментальної методики формування в них мовленнєвої компетентності засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови. Під час пошуково-проектувального етапу педагогічного експерименту впродовж 2014–2015 рр. здійснювалося теоретичне обґрунтування, проектування та розроблення концепції, цілей і змісту методичної системи мовленнєво-комунікативної підготовки учнів 5–6 класів з використанням навчально-ігрових технологій.

На *пошуково-проектувальному етапі* дослідно-експериментальної роботи було виконано такі завдання:

- 1) побудова моделі експериментальної методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів в навчально-ігровій діяльності;
- 2) розроблення системи навчально-ігрових завдань, технологічна підготовка інтерактивного навчально-ігрового комплексу (ІНІК) для дослідно-експериментального навчання молодших підлітків;
- 3) розроблення методики формування мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності на основі відповідної моделі;

4) визначення критеріїв та їх показників для оцінювання рівня мовленнєвої компетентності учнів.

Виконання першого завдання – побудова моделі експериментальної методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобами навчально-ігрової діяльності – проводилося з метою подальшого розроблення відповідної навчально-методичної системи. Поряд із цим уточнювалися складники мовленнєвої компетентності учнів, які лягли в основу навчальних цілей, прогнозованих результатів, для подальшого формування їх на уроках української мови. Визначалася концепція формування мовленнєвої компетентності учнів з використанням ігрових завдань. Здійснювалося обґрунтування та пошук варіантів мовленнєвої підготовки учнів шляхом використання навчальних ігор. Основний результат такої роботи – це подана в дослідженні модель методики формування мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності та відповідні коментарі (див. рис. 3.1, підрозділ 3.2).

Друге завдання пошуково-проектувального етапу дослідної роботи передбачало розроблення системи навчально-ігрових завдань, технологічну підготовку мультимедійного інтерактивного навчально-ігрового комплексу (ІНІК) для дослідно-експериментального навчання молодших підлітків. Відповідно до сказаного, було виконано такі послідовні дії: осмислення шкільної програми з української мови; визначення навчально-пізнавальних інтересів учнів щодо предмета вивчення; проектування програми педагогічного експерименту (додаток Л); створення навчально-методичного забезпечення ігрової діяльності; розроблення проектів уроків української мови з використанням ігрових завдань.

У третьому завданні заплановано на основі визначеної моделі напрацювати методику формування мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності (результат представлено в підрозділі 3.2). У межах пропонованої методики зміст і технології навчання

розроблювалися з урахуванням навчальних цілей. До авторської методики запропоновано практичні рекомендації щодо її реалізації в навчанні української мови.

Четверте завдання – визначення критеріїв і їх показників для оцінювання рівня мовленнєвої компетентності учнів та ефективності методики навчання. Вибрано чотири критерії оцінювання: *мотиваційно-ціннісний, лінгвокогнітивний, текстово-комунікативний, мовно-нормативний*. Ці критерії з показниками оцінювання сформованості мовленнєвої компетентності учнів застосовувалися вже на констатувальному етапі педагогічного експерименту (див. табл. 3.1, підрозділ 3.1). Відповідно до навчальних цілей мовленнєвої підготовки учнів, визначених критеріїв і показників оцінювання рівня мовленнєвої компетентності учнів, сформульовано контрольні завдання, подані в додатках В, Г.

В організації експериментального навчання оцінювання рівнів мовленнєвої компетентності учнів передбачено здійснювати за загальноприйнятою шкалою: «початковий», «середній», «достатній», «високий». У процесі оцінювання необхідно використовувати названі вище критерії, опис показників оцінювання за кожним рівнем володіння учнями мовленнєвою компетентністю подано в програмі експерименту (додаток Л). В оцінюванні контрольних завдань, виконаних учнями, обсяг правильних відповідей для «початкового» рівня становить менше 40%, для «середнього» – 40–55%, для «достатнього» – 56–94%, для «високого» – 95–100%.

З огляду на сказане варто наголосити, що результати проведеної пошуково-проектувальної роботи як важливого організаційного етапу педагогічного експерименту забезпечують необхідні умови для проведення належного експериментального навчання на уроках української мови з метою формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку.

Експериментальна робота в школах різних регіонів України проводилася в кілька етапів. Загальна кількість учнів, які брали участь у педагогічному експерименті, становить 716 осіб.

Розглянемо детальніше хід *формувального етапу* педагогічного експерименту, що тривав упродовж 2015–2017 н. р. Мета цього етапу полягала у виявленні й перевірці ефективності запропонованої методики, розробленої на основі використання навчальних ігор. Очікувані результати від експерименту – це насамперед підвищення рівня мовленнєвої підготовки молодших підлітків, їхньої мовленнєвої компетентності. У процесі організації й проведення експериментальної роботи спочатку відбувся камерний експеримент (у кількох класах) для того, щоб перевірити напрацьовані ідеї та ігрову модель навчання мови й мовлення з подальшим коригуванням, а потім – масовий педагогічний експеримент.

Експериментальне навчання здійснювалося відповідно до робочої гіпотези дослідження. Зокрема, експеримент передбачав перевірку припущення про підвищення ефективності формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у процесі навчання на уроках української мови за таких умов: 1) урахування в розробленні й упровадженні методичної системи комплексної навчально-предметної мети, яка з-поміж специфічних складників містить взаємопов'язані мовну, мовленнєву й комунікативну компетентності; 2) побудови навчального процесу з використанням напрацьованої в дослідженні системи навчальних, зокрема ігрових, завдань – підготовчих, мовленнєвих текстових і комунікативно-ситуативних; 3) реалізації на уроках мови компонентів розробленого інтерактивного навчально-ігрового комплексу.

Основне завдання формувального етапу експерименту – підтвердити чи спростувати ефективність запропонованої методичної системи. Формувальний етап експерименту спочатку проводився на базі Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 під час навчання української мови. У дослідній роботі паралельно брали участь учні 5–6 класів – два контрольних класи і два

експериментальних класи. 72 учні контрольних 5–6 класів навчалися за традиційною методикою, а 74 учні експериментальних класів – за експериментальною методикою. Спостереження за навчальною діяльністю учнів контрольних і експериментальних класів, зіставлення результатів мовленнєвого розвитку здійснювалося як до початку експерименту, у процесі експериментального навчання, так і після нього, щоб насамперед порівняти початкові та кінцеві характеристики навчальних досягнень учнів контрольних та експериментальних класів з метою довести чи спростувати ефективність експериментальної методики.

У 2015–2017 н. р. коло експериментальних шкіл було розширено. Педагогічний експеримент проводився в загальноосвітніх навчальних закладах Житомирської, Рівненської, Одеської, Запорізької областей. Загалом в експерименті, як було зазначено вище, взяли участь 716 учнів 5–6 класів. Об'єктивність результатів формувального етапу експерименту забезпечено завдяки таким умовам: контрольні завдання під час проміжного й підсумкового контролю для учнів паралельних класів (контрольних та експериментальних) були однакові; критерії оцінювання рівня мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів (контрольних та експериментальних) застосовувалися ті самі; уроки української мови в паралельних класах (контрольному та експериментальному) у межах школи проводив один учитель.

Під час дослідного навчання в експериментальних класах з метою формування мовленнєвої компетентності учнів використовувалося розроблене навчально-методичне забезпечення, основу якого становлять ігрові завдання, мультимедійний інтерактивний навчально-ігровий комплекс, методичні рекомендації щодо проведення навчально-ігрової діяльності на уроках української мови та оцінювання навчальної діяльності молодших підлітків. Поетапна організація навчально-ігрової діяльності на уроках української мови в експериментальних класах будувалася за такою узагальненою схемою:

1) забезпечення на засадах проблемного підходу мотивації до теми навчально-ігрової діяльності з української мови;

2) ознайомлення учнів із навчально-ігровою ситуацією (навчально-ігровим завданням чи особливостями уроку-гри у вигляді конкурсу, подорожі та ін.), правилами гри;

3) формулювання учнями очікуваних результатів (цілей) навчально-ігрової діяльності на уроці української мови;

4) перебіг навчальної гри на уроці української мови – дії учнів за ігровими правилами;

5) оголошення результатів ігрової діяльності учнів на уроці української мови (кількості балів, найбільш активних учнів та ін.);

6) рефлексія навчально-ігрової діяльності учнів (цілей, змісту, процесу, результатів) на уроці української мови;

7) обговорення й аналіз змісту, процесу та результатів гри, підбиття підсумків навчально-ігрової діяльності у співвідношенні з наперед визначеними цілями, прогнозування перспектив навчання за темою уроку для класу загалом і учнів окремо.

Реалізація експериментальної програми на уроках української мови здійснювалася з допомогою вчителів-словесників, які поділяють наші погляди щодо формування мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності. Учителям-словесникам було надано спеціальні консультації, методичні рекомендації щодо навчання української мови з використанням ігрових завдань. Експериментально-дослідне навчання проводилося у зв'язку з відстеженням його якості за допомогою педагогічного моніторингу (систематичного контролю й вимірювання навчальних досягнень учнів) для одержання інформації про ефективність використовуваних ігрових завдань і навчально-ігрових технологій. Проведення експериментальної роботи засвідчило, що ігри, які застосовувалися впродовж частини уроку чи всього уроку української мови, урізноманітнювали навчально-виховний процес,

позитивно впливали на забезпечення внутрішньої мотивації до навчання, на формування мовленнєвого досвіду й особистісний розвиток учнів загалом.

Підсумовуючи, зазначимо, що в організації та проведенні експериментального навчання української мови переваги надавалися формуванню мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності. У процесі експериментального навчання було зафіксовано, що мовна гра в навчальних ситуаціях уроків актуалізує творчі здібності мовця, розвиває в учнів емпатію, критичне мислення, приносить задоволення від вдало висловленої думки, радість відкриття оригінальної фрази, нових знань і смислів. Комплексне застосування гри у зв'язку з іншими методами в межах навчальних технологій посилювало розвивальний вплив навчально-предметної методики.

3.4. Аналіз результатів формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів за експериментальною методикою

Експериментальна робота здійснювалася відповідно до гіпотези, у якій конкретизовано, що має відстежуватися й перевірятися. У процесі дослідження необхідно було підтвердити чи спростувати гіпотезу. Для виконання цього завдання визначено й застосовано згадані вище *критерії* оцінювання якості процесу й результату формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів: *мотиваційно-ціннісний, лінгвокогнітивний, текстово-комунікативний, мовно-нормативний* (див. табл. 3.1, підрозділ 3.1).

Дані *спостережень* за діяльністю учнів під час контролю й оцінювання результатів формувального етапу експерименту зіставлялися з результатами *контрольних робіт* учнів та *опитування* учасників експерименту. Для підсумкового контролю розроблено контрольні завдання; для прикінцевого опитування – запитання з метою вивчення думки вчителів-словесників та учнів щодо експериментальної методики.

У ході дослідження відстежувався вплив експериментальної методики на результативність мовленнєвого розвитку учнів під час навчання української мови, фіксувалися кількісні показники (бали) навчальних досягнень учнів за визначеними критеріями і якість навчання, про яку свідчать рівні мовленнєвої компетентності учнів та характеристика відповідних рівнів. Під час спостережень урахувалися позитивні зміни в мотивації учнів до пізнання, навчання, спілкування, виявом чого є підвищення інтересу учнів до уроків української мови, ціннісні пріоритети в навчально-мовленнєвій діяльності та їхня пізнавально-комунікативна активність. З учнями та вчителями, які брали участь в експерименті, проводилися бесіди для визначення ефективності пропонованої методики. Розглянемо прикінцеві *результати* впровадження розробленої методичної системи.

Для виявлення відмінностей у рівнях сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів (контрольних і експериментальних) було використано *метод перевірки статистичних гіпотез* (нульової та альтернативної). На початку формувального етапу експерименту проводилася перша група вибірок щодо мовленнєвої компетентності учнів контрольних і експериментальних класів за чотирма критеріями. Після формувального експерименту (який відбувався паралельно, одночасно, в 5–6 класах) здійснювалася друга група вибірок. Елементи мовленнєвої компетентності учнів оцінювалися за дванадцятибальною шкалою. При цьому бралися до уваги результати поточного, тематичного та підсумкового контролю. Оцінювання передбачало виконання кожним учнем комплексу завдань, зразки яких наведено в додатку Г. Якість сформованості мовленнєвої компетентності учнів визначалася за розробленими відповідно до критеріїв *показниками початкового, середнього, достатнього, високого рівнів* (див. програму експерименту, додаток Л).

Одержані результати щодо рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів за чотирма критеріями оцінювання на початку формувального етапу експерименту подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Дані про рівень мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на початку формувального етапу експерименту

| Критерій оцінювання | Рівень навчальних досягнень | 5 класи | | | | 6 класи | | | | Середнє число | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|---------------|---------|
| | | | | | | | | | | 5 класи | 6 класи |
| | | КК к-сть | КК % | ЕК к-сть | ЕК % | КК к-сть | КК % | ЕК к-сть | ЕК % | % | % |
| мотиваційно-ціннісний | Високий | 6 | 17,1 | 5 | 13,9 | 7 | 19,0 | 5 | 13,1 | 15,5 | 16,05 |
| | Достатній | 10 | 28,6 | 9 | 25,0 | 10 | 27,0 | 11 | 29,0 | 26,8 | 28,0 |
| | Середній | 16 | 45,7 | 18 | 50,0 | 17 | 45,9 | 19 | 50,0 | 47,85 | 47,95 |
| | Початковий | 3 | 8,6 | 4 | 11,1 | 3 | 8,1 | 3 | 7,9 | 9,85 | 8,0 |
| лінгвокогнітивний | Високий | 5 | 14,3 | 6 | 16,7 | 7 | 19,0 | 6 | 15,8 | 15,5 | 17,4 |
| | Достатній | 9 | 25,7 | 10 | 27,8 | 10 | 27,0 | 10 | 26,3 | 26,75 | 26,65 |
| | Середній | 17 | 48,6 | 16 | 44,4 | 17 | 45,9 | 19 | 50,0 | 46,5 | 47,95 |
| | Початковий | 4 | 11,4 | 4 | 11,1 | 3 | 8,1 | 3 | 7,9 | 11,25 | 8,0 |
| текстово-комунікативний | Високий | 7 | 20,0 | 6 | 16,7 | 6 | 16,2 | 6 | 15,8 | 18,35 | 16,0 |
| | Достатній | 10 | 28,6 | 10 | 27,8 | 9 | 24,3 | 9 | 23,7 | 28,2 | 24,0 |
| | Середній | 15 | 42,8 | 17 | 47,2 | 18 | 48,7 | 19 | 50,0 | 45,0 | 49,35 |
| | Початковий | 3 | 8,6 | 3 | 8,3 | 4 | 10,8 | 4 | 10,5 | 8,45 | 10,65 |
| мовно-нормативний | Високий | 5 | 14,3 | 5 | 13,9 | 5 | 13,5 | 5 | 13,1 | 14,1 | 13,3 |
| | Достатній | 9 | 25,7 | 10 | 27,8 | 9 | 24,3 | 11 | 29,0 | 26,75 | 26,65 |
| | Середній | 17 | 48,6 | 16 | 44,4 | 18 | 48,7 | 18 | 47,4 | 46,5 | 48,05 |
| | Початковий | 4 | 11,4 | 5 | 13,9 | 5 | 13,5 | 4 | 10,5 | 12,65 | 12 |
| Загальна вибірка учнів – 146 осіб | | 35 | 24 | 36 | 25 | 37 | 25 | 38 | 26 | 49 | 51 |

Як видно з таблиці 3.3, рівень мовленнєвої компетентності учнів 5-х і 6-х класів на початку формувального етапу експерименту переважно посередній.

Для проведення процедури математичного опрацювання результатів дослідження сформулюємо статистичні гіпотези. Нульова гіпотеза (H_0)

полягала в тому, що учні контрольного класу несуттєво відрізнялися від учнів паралельного експериментального класу в рівні сформованості мовленнєвої компетентності за кожним із чотирьох критерієм оцінювання, відповідна різниця між класами зумовлена випадковими чинниками. *Альтернативна гіпотеза (H_1)* становила припущення, що між рівнями сформованості мовленнєвої компетентності учнів паралельних контрольного та експериментального класів наявні значні відмінності за кожним із критерієм оцінювання; вищий рівень мовленнєвої компетентності в експериментальному класі зумовлений запровадженням експериментальної методики.

Для прийняття чи відхилення однієї з двох статистичних гіпотез (на початку формульовального етапу експерименту, а потім після нього) у роботі використано *критерій Пірсона χ^2* ("хі-квадрат") – цей критерій згоди з даними спостережень дає змогу встановити, чи випадковими є розбіжності між рівнями мовленнєвої компетентності учнів паралельних контрольного та експериментального класів. У результаті обрахунків ми порівняли емпіричне значення коефіцієнта критерію $\chi^2_{експ}$ з критичним значенням $\chi^2_{кр}$ (за статистичною таблицею $\chi^2_{кр} = 7,82$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$ – це частка помилкових рішень, якою можна знехтувати; відповідно можливість того, що вибірки характеристик порівнюваних класів відрізняються, складе $1 - \alpha = 0,95$, тобто в процентах $P = 95\%$ – це *рівень достовірності* відмінностей) і ступеня вільності $q = 3$ ($q = 4$ рівні навчальних досягнень – $1 = 3$). Емпіричне значення коефіцієнта критерію $\chi^2_{експ}$ ми обчислювали за формулою [50, с. 301]:

$$\chi^2_{експ} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^k \frac{(n_{i1} \cdot n_2 - n_{i2} \cdot n_1)^2}{n_{i1} + n_{i2}}, \quad \text{де } \chi^2_{експ} - \text{критерій експериментальної}$$

величини сформованості мовленнєвої компетентності учнів; $k = 4$ – кількість рівнів навчальних досягнень; n_1 – кількість учнів контрольного класу; n_2 – кількість учнів експериментального класу; i – категорія одного з рівнів навчальних досягнень ($i=1, 2, \dots, k$, де $k=4$); \sum – знак суми; n_{i1} – кількість учнів контрольних класів, які потрапили в i -ту категорію; n_{i2} – кількість учнів експериментальних класів, які потрапили в i -ту категорію.

У результаті статистичних підрахунків маємо числові значення критерію $\chi^2_{експ}$ і можемо порівняти ці значення з $\chi^2_{кр}$. Наведемо цифрові показники обчислень $\chi^2_{експ}$ для 5-х і 6-х класів за кожним критерієм оцінювання (мотиваційно-ціннісним, лінгвокогнітивним, текстово-комунікативним, мовно-нормативним), виконані на початку формувального етапу експерименту:

1) 5 класи:

а) за мотиваційно-ціннісним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,93$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,93 < 7,82$;

б) за лінгвокогнітивним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,19$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,19 < 7,82$;

в) за текстово-комунікативним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,19$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,19 < 7,82$;

г) за мовно-нормативним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,18$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,18 < 7,82$;

2) 6 класи:

а) за мотиваційно-ціннісним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,48$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,48 < 7,82$;

б) за лінгвокогнітивним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,17$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,17 < 7,82$;

в) за текстово-комунікативним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,01$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,01 < 7,82$;

г) за мовно-нормативним критерієм: $\chi^2_{експ} = 0,30$; $\chi^2_{експ} < \chi^2_{кр}$, тобто $0,30 < 7,82$;

Отже, на початку формувального етапу експерименту визначене значення $\chi^2_{експ}$ за кожним критерієм для 5–6 класів менше від $\chi^2_{кр}$, такі статистичні показники підтверджують нульову гіпотезу. Аналіз результатів опрацювання експериментальних даних з використанням критерію Пірсона свідчить, що на початку формувального етапу дослідного навчання вибірки порівнюваних паралельних класів не мали статистично значущих розбіжностей (за умови рівня значущості $\alpha = 0,05$), це є достатньою підставою для прийняття нульової

гіпотези та для об'єктивного проведення перевірки й оцінювання ефективності експериментальної методики.

У кінці експерименту аналіз результатів підсумкового контролю дав змогу порівняти показники рівня оволодіння мовленнєвою компетентністю учнями паралельних контрольних і експериментальних класів. Для обґрунтування прикінцевих статистичних висновків наведемо результати якісного аналізу й кількісного опрацювання вибірових даних, одержаних після формувального етапу експерименту (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Дані про рівень мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів після
формувального етапу експерименту**

| Критерій оцінювання | Рівень навчальних досягнень | 5 класи | | | | 6 класи | | | | Середнє число (5–6 класи) | |
|-----------------------------------|-----------------------------|---------|------|-------|------|---------|------|-------|------|---------------------------|-------|
| | | КК | | ЕК | | КК | | ЕК | | КК | ЕК |
| | | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % | к-сть | % | % | % |
| <i>мотиваційно-ціннісний</i> | Високий | 7 | 20,0 | 15 | 41,7 | 8 | 21,6 | 15 | 39,5 | 20,8 | 40,6 |
| | Достатній | 10 | 28,6 | 14 | 38,9 | 10 | 27,0 | 15 | 39,5 | 27,8 | 39,2 |
| | Середній | 16 | 45,7 | 7 | 19,4 | 18 | 48,7 | 8 | 21,0 | 47,2 | 20,2 |
| | Початковий | 2 | 5,7 | 0 | 0 | 1 | 2,7 | 0 | 0 | 4,2 | 0 |
| <i>лінгвокогнітивний</i> | Високий | 7 | 20,0 | 13 | 36,1 | 8 | 21,6 | 14 | 36,8 | 20,8 | 36,45 |
| | Достатній | 10 | 28,6 | 15 | 41,7 | 10 | 27,0 | 15 | 39,5 | 27,8 | 40,6 |
| | Середній | 16 | 45,7 | 7 | 19,4 | 18 | 48,7 | 9 | 23,7 | 47,2 | 21,55 |
| | Початковий | 2 | 5,7 | 1 | 2,8 | 1 | 2,7 | 0 | 0 | 4,2 | 1,4 |
| <i>текстово-комунікативний</i> | Високий | 7 | 20,0 | 14 | 38,9 | 6 | 16,2 | 12 | 31,6 | 18,1 | 35,25 |
| | Достатній | 10 | 28,6 | 15 | 41,6 | 10 | 27,0 | 17 | 44,7 | 27,8 | 43,15 |
| | Середній | 16 | 45,7 | 6 | 16,7 | 18 | 48,7 | 8 | 21,1 | 47,2 | 18,9 |
| | Початковий | 2 | 5,7 | 1 | 2,8 | 3 | 8,1 | 1 | 2,6 | 6,9 | 2,7 |
| <i>мовно-нормативний</i> | Високий | 6 | 17,1 | 12 | 33,3 | 6 | 16,2 | 12 | 31,6 | 16,65 | 32,45 |
| | Достатній | 11 | 31,4 | 17 | 47,2 | 11 | 29,7 | 18 | 47,4 | 30,55 | 47,3 |
| | Середній | 15 | 42,9 | 6 | 16,7 | 17 | 46,0 | 7 | 18,4 | 44,45 | 17,55 |
| | Початковий | 3 | 8,6 | 1 | 2,8 | 3 | 8,1 | 1 | 2,6 | 8,35 | 2,7 |
| Загальна вибірка учнів (146 осіб) | | 35 | 24 | 36 | 25 | 37 | 25 | 38 | 26 | 49 | 51 |

Як видно з таблиці 3.4, у кінці формувального етапу експерименту рівень мовленнєвої компетентності учнів експериментальних класів переважно достатній, а контрольних – середній. Дані цієї таблиці містять сукупні результати спостережень за навчальною діяльністю учнів контрольних (КК) та експериментальних (ЕК) класів і перевірки контрольних завдань. Після дослідного навчання вибірки щодо мовленнєвої компетентності учнів цих класів мають значні статистичні відмінності. Наведемо цифрові показники обчислень $\chi^2_{\text{експ}}$ для 5-х і 6-х класів за кожним критерієм оцінювання (мотиваційно-ціннісним, лінгвокогнітивним, текстово-комунікативним, мовно-нормативним), виконані після формувального етапу експерименту:

1) 5 класи:

а) за мотиваційно-ціннісним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 9,09$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $9,09 > 7,82$;

б) за лінгвокогнітивним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 19,93$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $19,93 > 7,82$;

в) за текстово-комунікативним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 26,39$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $26,39 > 7,82$;

г) за мовно-нормативним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 8,13$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $8,13 > 7,82$;

2) 6 класи:

а) за мотиваційно-ціннісним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 7,96$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $7,96 > 7,82$;

б) за лінгвокогнітивним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 8,33$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $8,33 > 7,82$;

в) за текстово-комунікативним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 8,65$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $8,65 > 7,82$;

г) за мовно-нормативним критерієм: $\chi^2_{\text{експ}} = 9,08$; $\chi^2_{\text{експ}} > \chi^2_{\text{кр}}$, тобто $9,08 > 7,82$.

Отже, за результатами прикінцевого контролю нульова гіпотеза не підтверджується, тобто в кінці навчального року рівні мовленнєвої компетентності учнів КК та ЕК за кожним із критеріїв відрізняються суттєво. Статистичні дані свідчать про позитивну динаміку рівня мовленнєвої компетентності учнів експериментальних класів, відповідно є підстави стверджувати з достовірністю 95 %, що запропонована методика навчання української мови є більш ефективною для формування мовленнєвої компетентності учнів, порівняно з традиційним навчанням.

Узагальнені дані сформованості мовленнєвої компетентності учнів за результатами початкового та прикінцевого зрізів експерименту (сукупно за чотирма критеріями) подано в табл. 3.5, на рис. 3.3 і рис. 3.4.

Таблиця 3.5

Показники рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5 і 6 класів (за результатами початкового та прикінцевого зрізів експерименту)

| Клас | Зрізи | Рівні (%) | | | |
|------------|--------------------|------------|----------|-----------|---------|
| | | початковий | середній | достатній | високий |
| 5КК | <i>початковий</i> | 10,0 | 46,4 | 27,2 | 16,4 |
| | <i>прикінцевий</i> | 6,4 | 45,0 | 29,3 | 19,3 |
| 5ЕК | <i>початковий</i> | 11,1 | 46,5 | 27,1 | 15,3 |
| | <i>прикінцевий</i> | 2,1 | 18,05 | 42,35 | 37,5 |
| 6КК | <i>початковий</i> | 10,1 | 47,3 | 25,7 | 16,9 |
| | <i>прикінцевий</i> | 5,4 | 48,0 | 27,7 | 18,9 |
| 6ЕК | <i>початковий</i> | 9,2 | 49,35 | 27,0 | 14,45 |
| | <i>прикінцевий</i> | 1,3 | 21,05 | 42,77 | 34,88 |

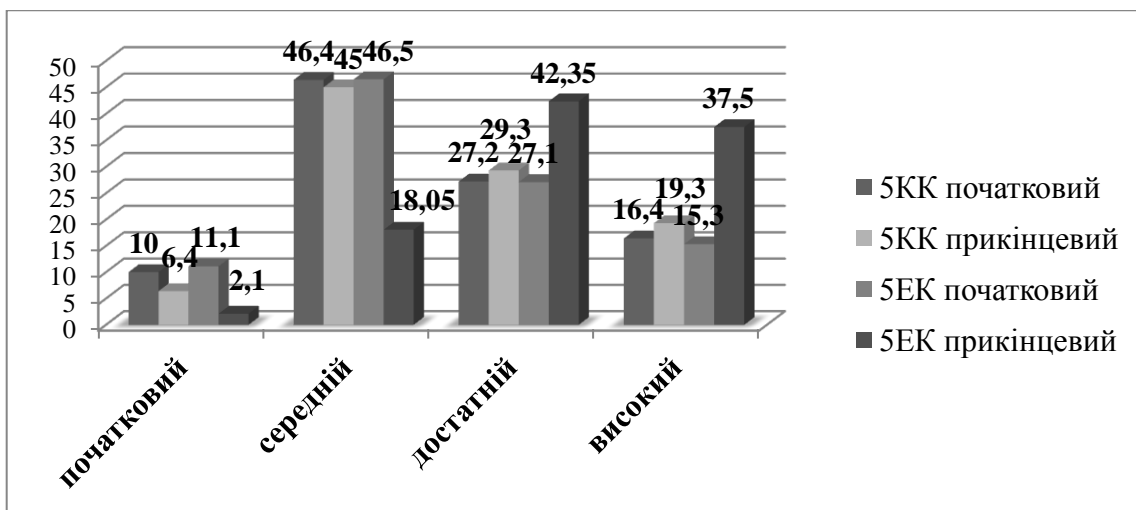


Рис. 3.3. Динаміка рівнів мовленнєвої компетентності учнів 5 класів (за результатами початкового і прикінцевого зрізів експерименту)

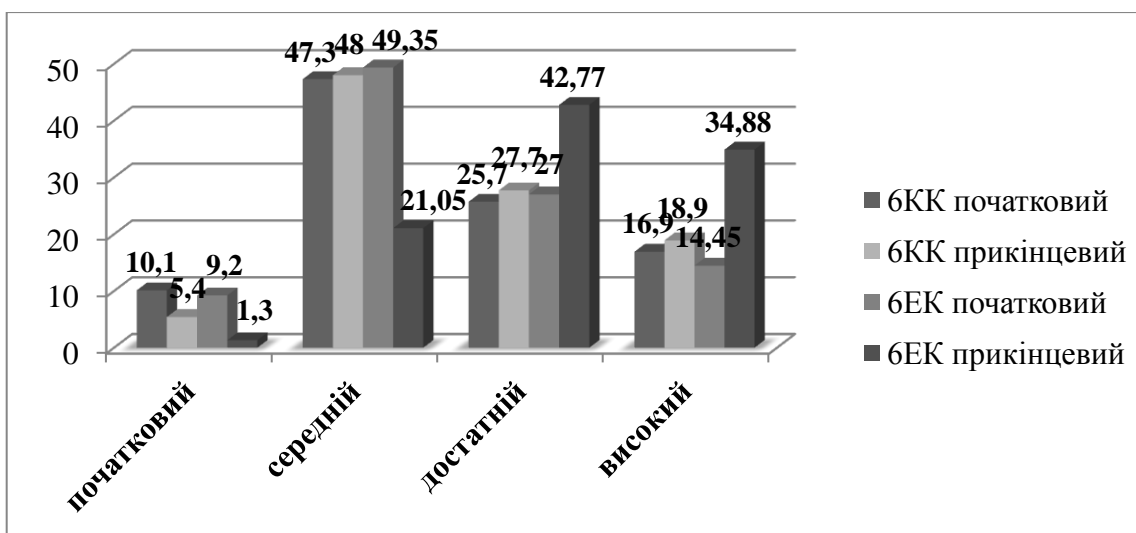


Рис. 3.4. Динаміка рівнів мовленнєвої компетентності учнів 6 класів (за результатами початкового і прикінцевого зрізів експерименту)

Зіставлення прикінцевих результатів експериментального навчання української мови з даними констатувального зрізу на початку формувального етапу експерименту (табл. 3.5, рис. 3.3, рис. 3.4) також дає підстави для підтвердження ефективності запропонованої методики. Водночас серед супровідних результатів упровадження дидактичних ігор у навчання мови варто виділити такі: підвищення різних видів мотивації (пізнавальної, навчальної, комунікативної, успіху, творчості та ін.), розвиток організаційно-

діяльнісних умінь, формування ціннісних орієнтирів, життєвих пріоритетів тощо.

Ефективність експериментальної методики визначалася за її результатами в зіставленні з навчально-предметними цілями та методами їх досягнення. У дослідному формуванні мовленнєвої компетентності учнів перевага надавалася методам пізнавально-інтерпретаційного, інтелектуально-креативного й комунікативного спрямування. Дієвими для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків виявилися такі методи (види навчальної роботи): *читання, інтерпретація тексту, переказування, складання карт пам'яті, підготовка творів, виконання проектів, діалогування, гра (рольова гра, імітаційна, асоціативна, конкурси та ін.), мовленнєво-комунікативні вправи, укладання творчого портфоліо учня та ін.*

Під час бесіди, проведеної після експериментального навчання, учні розказали про ті види роботи на уроках української мови, які найбільше їм сподобалися – це *гра, дискусія, виконання проблемно-пошукових завдань, складання історій, складання «асоціативних кущів», підготовка групових проектів і т. ін.* З ігрових видів роботи учням найбільше запам'яталися такі: *комп'ютерні навчальні ігри, розв'язування кросвордів, «поле чудес», конкурс риторів, інсценізація лінгвістичної казки й розігрування її за ролями та ін.* Результати експерименту дають підстави стверджувати, що запропоновані в ході дослідження навчальні ігри та методичні рекомендації до їх упровадження підвищують мотивацію до уроків української мови й урізноманітнюють навчально-виховний процес.

Окремо зазначимо про ефективність розробленого в процесі дослідження інтерактивного навчально-ігрового комплексу (ІНІК), який застосовувався в експериментальних класах. Ігрові завдання цього комплексу передбачають збагачення словника учнів, формування мовної грамотності, соціокультурних ціннісних орієнтирів, умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, здатності створювати різножанрові тексти, послуговуватися різними типами, стилями

мовлення. Уроки з використанням ІНІК сприяють розвитку мислення і мовлення. Вони характеризуються активністю, динамічністю, емоційністю, колективністю, змагальністю. Спостереження за навчальним процесом на уроках, бесіди з учителями та учнями щодо ефективності ІНІК, рефлексійні есе учнів підтверджують, що застосування названого комплексу підвищує інтерес до навчання української мови та урізноманітнює навчальний процес. Педагоги та учні позитивно відгукнулися про розроблений нами інтерактивний навчально-ігровий комплекс, бо він осучаснює навчальний процес завдяки роботі з комп'ютером, робить його не лише цікавим, особливим, а й продуктивним.

Отже, результати експерименту, організованого на основі використання напрацьованої в дослідженні методики формування мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності, свідчать про те, що підтвердилася робоча гіпотеза, зокрема рівень мовленнєвої компетентності учнів значною мірою залежить від доцільного застосування навчальних ігор. Показником підвищення мотивації учнів до уроків української мови й до спілкування нею стало те, що вони з інтересом виконували ігрові завдання інформаційно-пошукового, інтелектуально-творчого, комунікативного характеру, ті види роботи, які передбачають розповідь із комп'ютерною презентацією. В учнів експериментальних класів зросла здатність до ігрового використання мовних одиниць у мовленні, що виявлялася в процесі складання образних текстів у жанрі казки, оповідання, загадки, привітання, компліменту та ін.

Загалом учасники експерименту позитивно оцінили запропоновану методику ігрового навчання української мови. Проведене експериментальне дослідження показує, що дидактичні ігри в системі українськомовної освіти допомагають досягти навчально-предметних цілей за напрямками формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетентностей.

Висновки до розділу 3

Досліджено, що реальний стан формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови не завжди відповідає сучасним вимогам до українськомовної освіти, учителі часто процес навчання предмета розглядають насамперед як розповідь і пояснення, недооцінюють освітнє значення навчально-ігрової діяльності учнів на уроках для розвитку ключових і предметної компетентностей. Це частково можна пояснити відсутністю достатньої навчально-методичної бази для проектування й упровадження ігрових технологій у шкільну мовну освіту, що відповідно позначається на якості мовно-мовленнєвої підготовки учнів – переважає середній рівень мовленнєвої компетентності з української мови.

Запропоновано методику формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови. Підґрунтя методики становлять навчальні, зокрема ігрові, завдання, їх розподілено за трьома групами: підготовчі, мовленнєві текстові, комунікативно-ситуативні. Окреслена система навчальних завдань втілена в розробленому нами інтерактивному навчально-ігровому комплексі з української мови для учнів 5–6 класів. Цей комплекс становить сукупність навчально-ігрових завдань з української мови, укладених за принципом інтерактивності з використанням комп'ютерного забезпечення. Ігрові завдання зазначеного комплексу передбачають збагачення словника учнів, формування мовної грамотності, соціокультурних цінностей, умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, здатності використовувати різні типи, стилі, жанри мовлення. Апробований у шкільному навчанні української мови інтерактивний навчально-ігровий комплекс відповідає сучасним методичним вимогам до навчальних електронних ресурсів і дає змогу урізноманітнювати навчально-виховний процес завдяки роботі з комп'ютером.

Показано, що діяльнісну основу запропонованої методики становлять ігрові технології навчання, розроблені за текстоцентричним і комунікативно-

ситуативним принципами. Визначено, що успішність навчально-ігрової діяльності на уроках мови залежить від дотримання низки лінгводидактичних умов, зокрема принципів дидактичної метафоризації, опори на креативність учня, рольової організації навчання та ін. Інноваційний підхід до навчання української мови забезпечує комп'ютерна гра як сучасний спосіб навчання.

Установлено, що ефективними для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків є такі методи (види навчальної роботи): *читання, інтерпретація тексту, переказування, складання карт пам'яті, написання есе, виконання проектів, діалогування, гра (рольова гра, імітаційна, асоціативна, конкурси та ін.), мовленнєво-комунікативні вправи, укладання творчого портфоліо учня та ін.*

За результатами кількісних даних щодо рівнів сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів з'ясовано, що в 5ЕК за середніми статистичними підрахунками високого рівня досягли 37,5% учнів (на початку було – 15,3%), достатнього – 42,35% (на початку було – 27,1%), середнього – 18,05% (на початку було – 46,5%), початкового – 2,1% (на старті було – 11,1%); у 5КК високий рівень здобули 19,3% учнів (на початку було – 16,4%), достатній – 29,3% (на початку було – 27,2%), середній – 45% (на початку було – 46,4%), початковий – 6,4% (на старті було – 10%). У 6ЕК високого рівня досягли 34,88% учнів (на початку було – 14,45%), достатнього – 42,77% (на початку було – 27%), середнього – 21,05% (на початку було – 49,35%), початкового – 1,3% (на старті було – 9,2%); у 6КК високий рівень здобули 18,9% учнів (на початку було – 16,9%), достатній – 27,7% (на початку було – 25,7%), середній – 48% (на початку було – 47,3%), початковий – 5,4% (показник на старті – 10,1%).

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових працях [126], [131], [133], [135].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у навчально-ігровій діяльності через призму сучасних тенденцій українськомовної освіти. Відповідно до мети й завдань дослідження зазначеної проблеми здобуто низку науково-теоретичних і практичних результатів:

1. Проаналізовано наукові положення, які становлять філософські, лінгвістичні, психолого-педагогічні, лінгвометодичні засади формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови.

2. Уточнено поняттєво-категорійний апарат дослідження, визначено взаємозв'язок між поняттями *гра*, *мовна гра*, *навчально-ігрова діяльність*.

3. Обґрунтовано лінгводидактичні умови реалізації навчально-ігрової діяльності в шкільному курсі української мови.

4. Визначено критерії, показники й схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів.

5. Розроблено на основі концептуальної моделі методику формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови й експериментально перевірено її ефективність.

Опрацювання науково-теоретичної джерельної бази дало змогу визначити, що з-поміж сучасних проблем формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків на уроках української мови, виокремлюються, зокрема, такі питання: роль навчально-ігрової діяльності в системі мовно-мовленнєвої підготовки учнів; систематичне використання різних видів текстової роботи та комунікативно-ситуативної діяльності; поєднання традиційних та інтерактивних методів у навчанні української мови; залежність ефективності формування мовленнєвої компетентності учнів від творчої організації вчителем розвивального навчального середовища з урахуванням ігрового використання мовних одиниць.

На основі аналізу психологічної літератури з порушеної проблеми схарактеризовано особливості формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків. Обґрунтовано необхідність поєднання в процесі мовленнєвого розвитку учнів мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивно-комунікативного компонентів. Акцентовано на тому, що формування учнів 5–6 класів як мовних особистостей передбачає обов'язкове врахування індивідуально-вікових характеристик учнів, психолінгвістичних властивостей механізмів мовлення, зв'язку мовлення з іншими пізнавальними процесами.

У результаті дослідження уточнено особливості сучасних загальнодидактичних і специфічних підходів (особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, ігрового, лінгвокогнітивного, текстово-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного) як методологічних орієнтирів в організації навчально-виховного процесу, які на рівні системно-синергетичних впливів забезпечують формування мовленнєвої компетентності й загалом особистісний розвиток учнів. Доведено, що важливою умовою для формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку є навчально-ігрова діяльність, яка зазвичай має інтерактивний потенціал і комунікативне спрямування, що уможливорює природне формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності й здатності до ефективного мовленнєвого спілкування. Зіставлення результатів аналізу наукових праць, присвячених психологічним і педагогічним аспектам навчально-ігрової діяльності учнів, із узагальненням наших спостережень дало підставу стверджувати, що молодших підлітків цікавить і сама навчально-ігрова діяльність, і кінцевий результат, тому гра є природовідповідним методом навчання зазначеної категорії учнів.

Виділено найбільш значущі для мовленнєвого розвитку учнів загальнодидактичні принципи: гуманізації навчання, особистісної орієнтації навчання, свідомої навчальної діяльності, діалогізації навчання, міжпредметних зв'язків та ін. Уточнено, що в доборі організаційних форм, методів, засобів навчання, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності учнів

молодшого підліткового віку, потрібно враховувати індивідуально-вікові інтереси, персональні пізнавальні стилі, особливості мети, цілей, принципів і змісту навчання.

Установлено, що дослідження філософських, лінгвістичних, психолого-педагогічних і лінгвометодичних аспектів проблеми гри становить підґрунтя для розв'язання проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів засобами навчально-ігрової діяльності. Акцентовано на тому, що врахування в організації шкільного курсу української мови лінгвофілософських і лінгвістичних положень про мовну гру (зокрема, гра є комунікативною дією, мовну гру не варто плутати із звичайною неграмотністю, мовна гра – це усвідомлене порушення стереотипів та ін.) дає змогу реалізувати взаємозв'язок у розвитку загальних і навчально-предметних умінь, необхідних для сприймання образного дидактичного тексту й вільного та оригінального самовираження засобами української мови. Відповідно до принципу детермінізму, лінгвофілософські й лінгвістичні положення про мовну гру як функційно-стилістичне явище, образний прийом, що виконує певну прагматичну функцію в мовленні, виступають передумовою, яка веде до осмислення й розуміння суті гри мовних одиниць та навчально-ігрової діяльності в системі мовної освіти.

Вивчення теоретичних засад дослідження дало змогу розширити уявлення про мовну гру. У контексті дидактичного дискурсу мовна гра виявляється, по-перше, у креативній мовленнєвій поведінці вчителя, учня (як мовностильовий прийом чи словесний спосіб навчання); по-друге – у використанні образних текстів як дидактичних засобів, які потребують асоціативного мислення, лінгвокультурологічного знання для їх сприймання. Проблема мовної гри як ігрового використання мовних одиниць у лінгводидактичному дискурсі стосується двох аспектів мовленнєвої діяльності: продукування мовної гри та сприймання й розуміння її. Навчально-ігрова ситуація задає умови для мовної гри, а мовна гра становить спосіб

комунікативної самореалізації, інтерпретації теми, навчального матеріалу. Мовні ігри на уроках мови можуть мати місце в актах читання, аудіювання, говоріння, письма. Ігрові моделі навчання української мови пов'язують, з одного боку, учня (учнів), дидактичний дискурс, учителя, а з іншого – автора, дидактичний текст, учня (учнів, учителя).

Доведено, що в ігровій лінгвометодиці мовна гра – компонент навчально-ігрової діяльності, специфіка цього компонента полягає в тому, що мовна гра поєднує в собі поняттєві ознаки ігрового використання мовних одиниць у мовленні (як мовностильового прийому) і засобу та способу навчання. Установлено, що в період молодшого підліткового віку домінує образне мислення, тому розвивального значення набувають методи навчання, побудовані на основі мовної гри (метод лінгвістичної казки як різновид усного викладу матеріалу вчителем, складання учнями метафоричних текстів як різновид методу творчої реалізації).

Обґрунтовано, що в сучасній освіті навчально-ігрова діяльність модифікується під впливом розвитку ІКТ, це виявляється в розробленні й використанні комп'ютерних ігор з навчальною метою. На основі вивчення науково-методичних праць класифіковано навчальні ігри з мови за різними ознаками; здійснено інтерпретацію розвивальних можливостей навчальної комп'ютерної гри (ігрових вправ, квестів, веб-квестів та ін.) з погляду лінгводидактики.

Аналіз теоретичних засад дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів дав змогу уточнити базові і суміжні психолого-педагогічні поняття. У структурі мовленнєвої компетентності акцентуємо увагу на трьох основних компонентах: пізнавальному, особистісному, поведінковому. *Мовленнєву компетентність учнів 5–6 класів* визначено як багатоаспектне особистісне утворення, яке містить набуті, відповідно до вимог шкільної програми, знання про мовлення, мовленнєву діяльність, текст, типи, стилі, жанри мовлення і т. ін.; навички, уміння

адекватно сприймати, розуміти-інтерпретувати й продукувати тексти; досвід текстової діяльності; емоційно-ціннісне ставлення до гарного, точного, правильного мовлення; потребу в культурі мовлення й «рідномовних обов'язках». Мовленнєва компетентність учнів 5–6 класів, окрім зазначених компонентів, містить ще розвинений словниковий запас, лінгвокогнітивний досвід, володіння нормами української мови, знання учнів про мовні одиниці й уміння використовувати їх у мовленнєвій діяльності, здобуті учнями в процесі навчання української мови та суміжних предметів у попередніх класах. Розкрито, що *навчально-ігрова діяльність* – це ігрова діяльність, спрямована на досягнення навчальних цілей, її результат характеризується особистісними змінами й навчальними досягненнями, оскільки вона пов'язана із засвоєнням знань, навичок, умінь, цінностей, моделей комунікативної поведінки й практичним виконанням різних навчально-предметних завдань. Поняття *«формування мовленнєвої компетентності учнів у навчально-ігровій діяльності»* витлумачено як один із напрямів шкільного курсу української мови, що передбачає в процесі навчальної гри накопичення предметних знань, збагачення словникового запасу, лінгвокогнітивного досвіду учнів, опанування ними норм української мови, вироблення мовленнєвих навичок, умінь, здатностей, необхідних для текстової діяльності й живого міжособистісного мовленнєвого спілкування, мотивування емоційно-ціннісного ставлення до гарного й правильного мовлення, потреби в культурі мовлення, збагаченні досвіду текстової діяльності на основі «рідномовних обов'язків».

Узагальнення наукових положень для обґрунтування лінгводидактичних умов організації навчально-ігрової діяльності на уроках української мови дало змогу визначити принципи, форми, методи, засоби, що є найбільш значущими для формування мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку. Виділено такі загальнодидактичні і методичні принципи формування мовленнєвої компетентності на уроках української мови з використанням навчально-ігрової діяльності: гуманізації навчання, особистісної орієнтації

навчання, свідомої навчальної діяльності, діалогізації навчання, мовленнєвої активності, евристичний, комплексності розвитку видів мовленнєвої діяльності, емоційності навчання, єдності розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язку розвитку усних і писемних видів мовленнєвої діяльності, випереджального розвитку усного мовлення, зв'язку розвитку мовлення з формуванням мовної, стратегічної, соціокультурної компетентностей, взаємозв'язку роботи з розвитку мовлення на уроках мови і літератури, комп'ютеризації навчання, а також специфічні принципи навчання розділів мови. Лінгводидактичне підґрунтя формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови становлять методи мовленнєвого розвитку, виражені в індивідуальній, парній, груповій, колективній формах навчання. *До специфічних методів формування* мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови віднесено: 1) методи формування мовленнєвої текстової компетентності, спрямовані на поступове формування мовленнєвих знань і розвиток видів мовленнєвої діяльності (метод спрямованого читання й обмірковування, метод смислового бачення тексту, метод бесіди за змістом сприйнятого тексту, метод проєктів, метод складання історій за допомогою сюжетних малюнків, есе, гра та ін.); 2) методи формування мовленнєвої комунікативної компетентності (діалогування, рольова гра, кейс-метод та ін.). Особливістю гри як інтерактивного методу є те, що він стимулює суб'єктів навчання до мовленнєвої взаємодії, активізує їхню навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню здатності до емпатії, це, своєю чергою, позитивно впливає на забезпечення високої мотивації до навчання предмета, на ефективний перебіг навчально-виховного процесу та якісні показники його результатів.

У контексті вивчення реального стану мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів засобом навчально-ігрової діяльності проаналізовано чинні шкільні підручники з української мови для цих класів. З'ясовано, що загалом кількість ігрових завдань (побудованих за принципом змагальності) у співвідношенні до всієї кількості навчальних завдань у підручниках становить 5–7 %. Автори

підручників найчастіше використовують такі жанри ігор, як загадки й комунікативно-ситуативні ігрові завдання. Пропоновані в підручниках види ігрових завдань не повною мірою відповідають сучасним вимогам до формування мовленнєвої компетентності на основі текстів різних типів, стилів, жанрів мовлення. Досліджено, що поданого в навчальній літературі ігрового матеріалу часто не вистачає, по-перше, для забезпечення множинної мотивації учнів до навчання (мотивації пізнання, мотивації спілкування, мотивації творчості та ін.), по-друге для формування готовності до вільного володіння різножанровим мовленням.

Виявлено, що традиційне навчання української мови недостатньо задовольняє суспільні й освітні потреби щодо формування ключових і предметної компетентностей зростаючої мовної особистості. Реальний стан формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів на уроках української мови не завжди відповідає сучасним вимогам до українськомовної освіти, учителі часто в навчанні за основу беруть пояснення, нехтують створенням розвивального навчального середовища, недооцінюють освітнє значення навчально-ігрової діяльності на уроках для розвитку ключових і предметної компетентностей учнів. Це відповідно позначається на якості мовно-мовленнєвої підготовки учнів – переважає середній рівень мовленнєвої компетентності.

Для оцінювання мовленнєвого розвитку учнів 5–6 класів визначено кілька критеріїв: *мотиваційно-ціннісний*, *лінгвокогнітивний*, *текстово-комунікативний*, *мовно-нормативний*. За названими критеріями та їх показниками схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої компетентності учнів – початковий, середній, достатній, високий. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили необхідність розроблення методики формування мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

Концепція пропонованої методики ґрунтується на засадах *особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та ігрового підходів* до мовної освіти. Ці загальнодидактичні підходи конкретизуються в таких специфічних підходах до навчання мови, як *лінгвокогнітивний, текстово-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний*. Ефективна реалізація експериментальної методики залежала від урахування зазначених підходів до навчання, вибору принципів, методів, засобів навчання.

Підґрунтя запропонованої методики становлять навчальні, зокрема ігрові, завдання, їх розподілено за трьома групами: підготовчі, мовленнєві текстові, комунікативно-ситуативні. Відповідна система навчальних завдань втілена в розробленому нами мультимедійному інтерактивному навчально-ігровому комплексі з української мови для учнів 5–6 класів. Цей комплекс становить об'єднану сукупність навчально-ігрових завдань з української мови, укладених за принципом інтерактивності з використанням комп'ютерного забезпечення. Ігрові завдання зазначеного комплексу передбачають збагачення словника учнів, формування мовної грамотності, культуровідповідних цінностей, умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, здатності використовувати різні типи, стилі, жанри мовлення. Апробований у шкільному навчанні української мови інтерактивний навчально-ігровий комплекс відповідає сучасним методичним вимогам до навчальних електронних ресурсів і дає змогу урізноманітнювати навчально-виховний процес завдяки роботі з комп'ютером. Доведено ефективність розробленого в процесі дослідження інтерактивного навчально-ігрового комплексу (ІНК).

Визначено, що продуктивність навчально-ігрової діяльності на уроках мови залежить від дотримання низки лінгводидактичних умов, зокрема принципів текстоцентризму, комунікативно-ситуативного, дидактичної метафоризації, опори на креативність учня, рольової організації навчання та ін. Установлено, що ефективними для формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків є такі методи (види навчальної роботи): *читання, інтерпретація тексту,*

переказування, складання карт пам'яті, гра (комп'ютерна, рольова, імітаційна, асоціативна, конкурси та ін.), написання есе, виконання проектів, мовленнєво-комунікативні вправи, укладання творчого портфоліо учня та ін.

Результати експериментального дослідження довели, що загальний показник якості мовленнєвого розвитку учнів експериментальних класів підвищився: після впровадження експериментальної методики початковий рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5ЕК знизився на 9 %, середній рівень зменшився на 28 %, достатній збільшився на 15 %, високий – на 22 %; натомість у 5КК початковий рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів знизився на 4 %, середній рівень зменшився на 1 %, достатній збільшився на 2 %, високий – на 3 %. Початковий рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів 6ЕК знизився на 8 %, середній рівень зменшився на 28 %, достатній збільшився на 16 %, високий – на 20 %; натомість у 6КК початковий рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів знизився на 5 %, середній рівень зменшився на 1 %, достатній збільшився на 2 %, високий – на 2 %.

Учні експериментальних класів переважно розуміють необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, виявляють внутрішнє мотивування до різних видів мовленнєвої діяльності, відчують потребу в дотриманні норм мовленнєвого етикету, виявляють позитивне ставлення до прийнятих у суспільстві цінностей, демонструють духовно-культурні орієнтири; здатні правильно з'ясовувати суть мовленнєвих понять, висвітлювати особливості типів, стилів, жанрів мовлення, доцільно наводити відповідні приклади, мають значний лексико-фразеологічний запас, доречно використовують соціокультурні знання в мовленні, розуміють значеннєві відтінки слів в образному мовленні, виявляє жанрове мислення, готовність правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; володіють уміннями розрізняти основну й другорядну інформацію, аналізувати, оцінювати, прогнозувати смисл тексту, докладно переказувати текст, володіють здатністю до мовленнєвої творчості, легко

виявляють уміння в різних видах мовленнєвої діяльності, не допускають грубих мовних помилок, демонструють усвідомлені знання норм української мови, уміння узагальнювати, доводити, обґрунтовувати думку, критично мислити, спроможні вдосконалювати зміст і структуру тексту відповідно до його завдань; володіють рефлексійними вміннями. Підтверджено робочу гіпотезу, відповідно до якої рівень мовленнєвої компетентності учнів молодшого підліткового віку значною мірою залежить від доцільного й систематичного застосування навчальних ігор.

Подальшого розвитку набула теорія комп'ютерного навчання української мови, що стосується розроблення й використання комп'ютерних навчально-предметних ігор. Узагальнено, що дидактичні комп'ютерні ігри в поєднанні з традиційним навчанням дають змогу забезпечити системно-синергетичну організацію навчання предмета, значно підвищити продуктивність освітнього процесу, його якісний показник, стимулюють мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів і сприяють формуванню мовленнєвої компетентності як складника українськомовної підготовки учнів.

Проведене експериментальне дослідження показало, що дидактичні ігри в системі українськомовної освіти допомагають досягти навчально-предметних цілей за напрямками формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної компетентностей. Наведені в дисертації практичні рекомендації з питань організації навчально-ігрової діяльності на уроках української мови в 5–6 класах відповідають актуальним орієнтирам розвитку українськомовної освіти.

У ході виконання дисертації визначено низку назрілих проблем, що потребують спеціального вивчення. Перспективними, зокрема, є дослідження особливостей формування мовленнєвої компетентності старшокласників на засадах навчально-ігрового підходу; використання квест-технологій у системі українськомовної освіти; розроблення й обґрунтування комплексу комп'ютерних ігор для дистанційного навчання української мови в освітніх закладах різних типів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація: підручник. Київ: Центр навч. літ., 2004. 472 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
3. Андрущенко В. П. Філософія освіти. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук. України: головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 960–962.
4. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. Київ: Твім інтер, 2003. 391 с.
5. Аристотель. Поэтика. Риторика / под ред. А. Балакиной; пер. с греч., вступ. ст. С. Ю. Трохачева. Санкт-Петербург: Азбука, 2000. 348 с.
6. Баган М. Мовні змагання. Кросворди, сценарії лінгвістичних ігор та конкурсів з української мови. Київ: Ред. загальнопед. газет, 2003. 112 с.
7. Бакум З. П. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2008. № 47. С. 85–91.
8. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття* / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. С. 318–322.
9. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. 2-е изд. Москва: Искусство, 1986. 445 с.
10. Бацевич Ф. С. Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси: монографія. Київ: Академія, 2009. 192 с.
11. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник для студ. ВНЗ. Київ: Академія, 2004. 342 с.

12. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 176 с.
13. Берн Эрик. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / пер. с англ. А. В. Ярхо, Л. Г. Ионин. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2001. 480 с.
14. Біленко Т. Герменевтичні аспекти мовної гри (контекст екзистенції) / Тетяна Біленко. *Людинознавчі студії*. 2013. Випуск 28. Філософія. С. 92–100.
15. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. Київ: Генеза, 2005. 180 с.
16. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посіб. Київ: Слово, 2012. 304 с.
17. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4 е изд. Москва: Флинта: Наука, 2009. 520 с.
18. Бондар С. П. Методи навчання. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук. України: головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 492–494.
19. Бондаренко Н. В. Українська мова: підруч. для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням рос. та польськ. мовами. Київ: Освіта, 2005. 272 с.
20. Бондаренко Н. В. Українська мова: підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл. з навчанням рос. мовою. Київ: Освіта, 2006. 240 с.
21. Бондарчук Л. І. Методику підказує текст: навч. посіб. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2001. 160 с.
22. Бондарчук О. І. Критерії і показники якості навчальної діяльності. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук. України: головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 434–435.
23. Варій М. Й. Психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2 е вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 288 с.

24. Вашуленко М. С. Інтегрування різних видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення рідної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 21. С. 3–5.
25. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. 1-е вид. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
26. Вежбицка А. Речевые жанры. *Жанры речи*: сб. научн. статей / пер. В. В. Дементьева. Саратов: Колледж, 1999. С. 99–112.
27. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
28. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1996. 416 с.
29. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-т. Москва: Педагогика, 1982. Т.2: Проблемы общей психологии / под. ред. В. В. Давыдова. 504 с.
30. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. 368 с.
31. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1976. 270с.
32. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
33. Витгенштейн Людвиг. Избранные работы / пер. с нем. и англ. В. Руднева. Москва: Территория будущего, 2005. 440 с.
34. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
35. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
36. Ворожбитова А. А. Теория текста: антропоцентрическое направление: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2005. 367 с.

37. Гавриш Н. В. Розвиток словесної творчості дітей як педагогічна проблема. *Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2000. Вип. 12. С. 5–12.
38. Гальперин П. Я. Введение в психологию: уч. пособие для вузов. 3-е изд. Москва: Книжный дом «Университет», 2000. 336 с.
39. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. Москва: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
40. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 384 с.
41. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
42. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа – Пресс, 1995. 448 с.
43. Гін А. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів. Луганськ: Навчальна книга, Янтар, 2004. 84 с.
44. Глазова О., Кузнецов Ю. Рідна мова: підруч. для 5 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ: Освіта України, 2005. 288 с.
45. Глазова О., Кузнецов Ю. Рідна мова: підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл. Київ: Педагогічна преса, 2006. 288 с.
46. Глазова О. П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1999. 18 с.
47. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
48. Голуб Н. Б. Мовленнєві жанри на уроках української мови у 8-9 класах. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1. С. 13–18.

49. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 20 (30). Спец. вип. Актуалітети філологічної освіти та науки. С. 70–74.
50. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: Планер, 2010. 308 с.
51. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
52. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвістики: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Лабиринт, 2001. 304 с.
53. Горошкіна О. М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2. С. 5–10.
54. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
55. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2009. № 4. С. 39–43.
56. Грановская Р. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 655 с.
57. Греб М. М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 320 с.
58. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь: монографія. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.

59. Груба Т. Л. Реалізація жанрового аспекту навчання української мови учнів профільної школи. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2016. Вип. №2 (29). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4049 (дата звернення: 17.02.2018).

60. Гадамер Ганс-Георг. Герменевтика і поетика: вибрані твори / пер. з нім. Київ: Юніверс, 2001. 288 с.

61. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников. *Формирование учебной деятельности школьников* / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. Москва: Педагогика, 1982. С. 11–21.

62. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Российский университет дружбы народов. Москва, 2011. 22 с.

63. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. 2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9> (дата звернення: 17.02.2018).

64. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-стилістичні вправи на уроках української мови у 5–7 класах. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 80 с.

65. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. Москва: Педагогика, 1982. 176 с.

66. Донченко Т. К. Мовленнєвий розвиток учнів у процесі навчання української мови в основній школі: навч.-метод. посібник для вчителів. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 694 с.

67. Дороз В. Ф. Методика навчання української мови в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 386 с.

68. Дружененко Р. С. Етнопедагогічний підхід до ситуативних завдань у формуванні усного мовлення школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні*

науки / Херсон. держ. пед. ун-т, М-во освіти і науки України. Херсон: Айлант, 2006. Вип. 58. С. 243–246. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_58_2/49.pdf (дата звернення: 21.02.2018).

69. Думиных А. А., Зайцева Л. В. Компьютерные игры в обучении и технологии их разработки. *Образовательные технологии и общество*. 2012. Т. 15, № 3. С. 534-544. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-igry-v-obuchanii-i-tehnologii-ih-razrabotki> (дата обращения: 17.02.2018).

70. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

71. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

72. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова: підруч. для 5 кл. Київ: Грамота, 2005. 240 с.

73. Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т., Жук М. Г. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Грамота, 2014. 272 с.

74. Жинкин Н. И. Механизмы речи. Москва: Изд-во Академии пед. наук, 1958. 378 с.

75. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 159 с.

76. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: исследования по семиотике, психолінгвістике, поезике. Избранные труды / сост., науч. ред., текстолог, примеч., биографический очерк С. И. Гиндин. Москва: Лабиринт, 1998. 368 с.

77. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова. 5 клас: підруч для загальноосв. навч. закл. Київ: Генеза, 2013. 256 с.

78. Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза, 2014. 256 с.

79. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

80. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 208 с.

81. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Вступ до психолінгвістики: навч. посіб. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2002. 168 с.

82. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

83. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.

84. Зінченко В. М. Методика формування мовно-мовленнєвих компетентностей на засадах системного підходу учнів старших класів гімназії: автореферат дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

85. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения. 2-е изд. Москва: Просвещение, 2009. 176 с.

86. Канарская О. В. Метафоризация языка как способ его инновационного изучения: метод. пособие для учителей. Ленинград: Ленинград. гор. ИУУ. 1991. 47 с.

87. Канарская О. В. Научные основы формирования мотивации при обучении русскому языку (инновационный подход): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Научно-методический центр инновационного обучения. Москва, 1998. 430 с.

88. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

89. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.

90. Кэдьусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 416 с.

91. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. Москів: Наука, 1997. 223 с.
92. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: РУТА, 2010. 560 с.
93. Коломинский Я. Л. Человек: психология. Москва: Просвещение, 1980. 224 с.
94. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. 2012. №4. С. 51–64.
95. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*. 2002. № 8. С. 59–65.
96. Копосов П. Г. Місце початкової гри у методичній системі сучасної дидактики. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 65–66.
97. Копосов П. Г. Розвиток мовлення учнів 1–2 класів у навчально-ігровій діяльності: автореферат дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2013. 20 с.
98. Кордонець В. В. Психологічні особливості комунікативної функції мовлення: автореферат дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.01 / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2016. 21 с.
99. Корицька Г. Шкільна мовна освіта в умовах розвитку електронного навчального середовища. *E-learning у теорії та практиці навчання суспільно-гуманітарних дисциплін*: колективна монографія / В. Пашков, В. Лісіцин, Т. Каракатсаніс, Г. Корицька, А. Курінна, Т. Путій, О. Сирцова, Н. Шацька. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. С. 40–54.
100. Корнейко І. В., Петрова О. Б., Попова Н. О. Теорія жанру: теоретичні та прикладні аспекти: монографія. Харків: Друкарня Мадрид, 2014. 127 с.
101. Космеда Тетяна. Мовна гра у системі лінгвістичних термінів. *Культура слова*. 2011. № 74. С. 137–141.

102. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. 2-е вид., виправлене і доп. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.
103. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2007. 352 с.
104. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). Москва: Педагогика, 1970. 272 с.
105. Кратасюк Л. Інтерактивні методи в навчанні учнів 5-6-х класів створювати тексти різних типів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 272 с.
106. Кудикіна Н. В. Гра. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України: головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 139–140.
107. Куранова С. І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. Київ: Академія, 2012. 208 с.
108. Куранова Т. П. Языковая игра в речи теле- и радиоведущих: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2008. 22 с.
109. Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли, А. Сеше; пер. с франц. А. Сухотина, Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / пер. с франц. С. В. Чистяковой; под общ. ред. М. Э. Рут. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
110. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.
111. Кучерук О. А. Інтеграція методів і засобів ІКТ у методику навчання української мови. *Інформаційні технології в освіті та науці*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. Вип. 8. С. 144–148.

112. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: словник-довідник. Житомир: Рута, 2010. 184 с.
113. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: навч. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 182 с.
114. Кучерук О. А. Розвиток креативності мовної особистості учня основної школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2013. Вип. № 6 (72). С. 82–87.
115. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.
116. Кучерук О. А. Текстоцентричний підхід як лінгводидактична проблема. *Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах: збірник наук. праць (за мат-лами міжрегіонального науково-методичного семінару) / за ред. К. Я. Климової*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 7–12.
117. Леонтьев А. А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 53–62.
118. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики; учеб. для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. Москва: Смысл; Академия, 2005. 288 с.
119. Леонтьев А. А. Психоллингвистика. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Наука, 1990. 967 с.
120. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 214с.
121. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. для студ. Москва: Смысл; Академия, 2004. 346 с.
122. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2012. 449 с.

123. Мамчур Л. І. Роль діалогічної комунікації в особистісно орієнтованому навчанні. *Рідна школа*. 2006. № 12. С. 3–5.

124. Мартиненко С. М., Бондаренко Г. Л. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності. *Рідна мова (Квартальник українського вчительського товариства у Польщі)*. 2013. №19. С. 82–88. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/2979> (дата звернення: 20.02.2018).

125. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

126. Мелешко Л. Гра на уроках навчання лексикології в 5–6 класах. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 6 (116). С. 16–20.

127. Мелешко Л. Мовна гра як лінгводидактична проблема. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. № 3 (91). С. 45–48.

128. Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №2. С. 113–118.

129. Мелешко Л. В. Дидактические игры в методике школьного обучения украинскому языку. *European multi science journal*. Budaörs, Венгрия. 2017. № 6. С. 22–24.

130. Мелешко Л. В. Концепції мовної гри як теоретичні засади організації навчально-ігрової діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Вип. 4 (90). С. 99–102.

131. Мелешко Л. В. Навчальна гра як засіб розвитку комунікативних здібностей учнів на уроках української мови. *Методичний пошук: викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 12. Ч. І. С. 150–158.

132. Мелешко Л. В. Роль гри в методиці досягнення цілей мовної освіти. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 9–10 червня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 10–13.

133. Мелешко Л. В. Українська мова в іграх: інтерактивний навчально-ігровий комплекс. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1xt2ZLmseqBubhc44gRemRTBazsJZBFHg> (дата звернення: 18.02.2018).

134. Мелешко Л. В. Упровадження навчально-ігрових технологій у систему українсько-мовної освіти п'ятикласників. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Запоріжжя, 15-22 травня 2017р.). Запоріжжя, 2017. №2 (28).

135. Мелешко Л. В. Формування риторичних умінь п'ятикласників засобами ігрової діяльності. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції* (м. Житомир, 23 квітня 2015 р.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 161–165.

136. Мелешко Лілія. Гра як інтерактивний метод навчання української мови. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: матеріали XXXIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (м. Переяслав-Хмельницький, 24 травня 2017). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 33. С. 130–132.

137. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

138. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс: навч.-метод. посіб. / О. І. Потапенко,

Г. І. Потапенко, Л. П. Кожуховська та ін.; за заг. ред. О. І. Потапенка. Київ: Міленіум, 2006. 332 с.

139. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.

140. Миронюк С. В. Компетентнісний підхід у навчанні української мови і літератури. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2007. № 29. С. 11–14.

141. Михайлова Н. Речевая диагностика. *Психолінгвистика: учеб для вузов* / И. В. Королева, В. И. Лубовский, Е. Е. Ляксо и др.; под. ред. Т. Н. Ушаковой. Москва: ПЕР СЭ, 2006. С. 322–378.

142. Миллер С. Психология игры. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1999. 320 с.

143. Могила Н. Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання. *Українська мова і література в школі*. 2003. № 5. С. 13–16.

144. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посіб. / Н. Б. Голуб, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолук, В. І. Новосьолова. Київ: Педагогічна думка, 2014. 220 с.

145. Настільна книга педагога: посібник / упоряд. В. М. Андрєєва, В. В. Григораши. Харків: Основа, Тріада+, 2007. 352 с.

146. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури. Харків: Основа, 2009. 153 с. (Б-ка журн. «Вивчаємо українську мову та літературу»; Вип. 4 (65)).

147. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.

148. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ: К. І. С., 2003. С. 13–42.

149. Огнев'юк В. О. Технології людино творення. *Перспективні освітні технології*: наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ: Гопак, 2000. С. 58–62.
150. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» у дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11). С. 25–40.
151. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с.
152. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 20 с.
153. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2004. 416 с.
154. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. С. Паниной. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 176 с.
155. Панчук О. Як викликати на урок української мови «невідкладну ігрову допомогу» (Формування орфографічних умінь і навичок шляхом поєднання інноваційних ідей з образно-асоціативним методом та режисурою уроку). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 4. С. 10–19.
156. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
157. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.

158. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Сучасний урок української мови. Харків: Основа, 2007. 176 с. (Б-ка журн. «Вивчаємо українську мову та літературу»; Вип. 7 (44)).
159. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч. Москва: Эксмо, 2009. 638 с.
160. Подлевська Н. Формування культури спілкування в учнів 5–6 класів методами інтерактивного навчання. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 10–13.
161. Подлєсна І. С. Веб-квест «Таємниці невмирущих знаків». URL: <http://podlesna79.wixsite.com/movaqvest/contact> (дата звернення: 20. 02. 2018).
162. Попова Л. О. Особливості роботи над удосконаленням монологічного мовлення учнів на різних за типом уроках. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки* / Херсон. держ. пед. ун-т, М-во освіти і науки України. Херсон: Айлант, 2006. Вип. 42. С. 135-138. URL: http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_42/31.pdf (дата звернення: 21.02.2018).
163. Попова Л. О. Твори-мініатюри як засіб підготовки учнів до складання власного висловлювання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 24(2). С. 51–56.
164. Потапенко О. І. Гурткова робота з української мови в 4–8 класах: посібник для вчителя. Київ: Рад. школа, 1989. 111 с.
165. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум та ін.; за ред. О. М. Горошкіна, С. О. Карамана. Київ: АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.
166. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. / М. Пентилюк, З. Бакум, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман та ін.; за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2011. 366 с.
167. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5–12 класи / укл. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук,

В. І. Новосьолова, Я. І. Остаф; за ред. Л. В. Скуратівського. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 176 с.

168. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).

169. Психолінгвістика: учеб для вузов / И. В. Королева, В. И. Лубовский, Е. Е. Ляксо и др.; под. ред. Т. Н. Ушаковой. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.

170. Психология подростка. Полное руководство / под ред. члена-кор. РАО А. А. Реана. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.

171. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.

172. Рідна мова: підруч. для 5 класу загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. А. Омельчук; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2006. 272 с

173. Рідна мова: підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл. / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко, А. І. Ляшкевич, С. О. Омельчук; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Освіта, 2006. 272 с.

174. Родари Джанни. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. Москва: Прогресс, 1978. 206 с.

175. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.

176. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

177. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2004. 319 с.

178. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник / Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська та ін.; за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015. 93 с.

179. Седов К. Ф. Жанровое мышление языковой личности (о риторике бытового общения). *Речевое общение*: спец. вестник / под

ред. А. П. Сковородникова. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2000. Вып. 2 (10). С. 38–43.

180. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 144 с. (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").

181. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. 816 с.

182. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля – К, 2006. 716 с.

183. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

184. Симоненко Т. В. Робота над діалогом у 5–7 класах. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 1. С. 22–24.

185. Сысолятина А. А. Лингвокогнитивный подход к обучению синтаксису сложноподчинённого предложения (5-9 классы общеобразовательной школы): дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2012. 228 с.

186. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття. *Українська мова і література в школі*. 2005. №3. С. 2–4.

187. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.

188. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации: учеб. пособ. Санкт-Петербург: СПбГУП, 1996. 320 с.

189. Сотникова О. О. Гра та комунікація в соціальній віртуальній реальності: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2005. 17 с.

190. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2006. 40 с.
191. Стишов О. А. Основні тенденції розвитку лексичного складу української мови початку XXI століття. *Вісник Запорізького національного університету*: зб. наук. пр. Філологічні науки. 2012. № 1. С. 406–415.
192. Стріха А. Д., Гуревич А. Ю. Цікава грамати́ка: посіб. для вчителя. Київ: Рад. школа, 1991. 112 с.
193. Струганець Л. В. Культура мови: словник термінів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.
194. Сурикова Т. И. Языковая игра как способ актуализации ключевых идей учебного курса в преподавании лингвистических дисциплин. *Игра как прием текстопорождения*: коллективная монография / отв. ред. А. П. Сковородников. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. С. 309–320.
195. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
196. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 5. Статті. 639 с.
197. Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч. 1. 112с.
198. Тимчук О. Т. Семантико-стилістичне явище гри слів в українській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / НАН України. Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ, 2003. 14 с.
199. Удовицька Т. А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. *Вища освіта України у контексті*

інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2013. Том VIII (50). С. 407–416.

200. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (Пояснювальна записка. 5 клас) / Глазова О. П., Романенко Ю. О., Голуб Н. Б. та ін. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 4. С. 10–29.

201. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (зі змінами, внесеними у 2015 році). Київ, 2015 URL: [http://mon.gov.ua/content/ukrayinska-mova-5-9-klas-nova-programa\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/content/ukrayinska-mova-5-9-klas-nova-programa(2).pdf) (дата звернення: 2.08.2017)

202. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. Москва: Просвещение, 1986. 106 с.

203. Федоренко В. Л. Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови. Харків: Основа, 2007. 425 с.

204. Федоренко В. Л. Інтегрований ігровий комплекс «Синтез наук». Тернопіль: Мандрівець. 2009. 224 с.

205. Федусенко Ю. І. Дидактична гра як засіб навчання іноземних мов молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 17 с.

206. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*, 1985. № 6. С. 26–37.

207. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. Москва: Педагогика, 1982. 224 с.

208. Филатова Е. А. Языковая игра как объект лингвистического исследования. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2013. № 11. Вип. 19. Т. 1. С. 286–292. (Серія: Мовознавство).

209. Філософський енциклопедичний словник: довідк. вид. / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

210. Фильчук Т. Ф. Теоретические основы изучения феномена языковой игры. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 2013. № 1048. Вип. 67. С. 127–132. (Серія: Філологія).

211. Хёйзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры / сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; коммент., указатель Д. Э. Харитоновича. Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха, 2015. 416 с.

212. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учеб. пособие. Москва: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.

213. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб., доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

214. Хомський Н. Роздуми про мову / пер. з англ. О. П. Кошового. Львів: Ініціатива, 2000. 352 с.

215. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навч.-метод. посіб. для здобувачів наук. ступеня і студ. укр. Філології. Острог: Вид-во НУ «Острозька академія», 2011. 124 с.

216. Чепка О. В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «Школа – дошкільний заклад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2006. 22 с.

217. Чернышова Е. Б. Стернин И. А. Коммуникативное поведение дошкольника. Воронеж: Истоки, 2004. 210 с.

218. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань. Житомир: ЖДПУ, 2004. 95с.

219. Шевцова Л. С. Риторика вчителя в досягненні пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання української мови. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика: монографія* / О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.; за ред. О. А. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. С. 171–187.

220. Шевченко І. С. Мовленнєвий акт і дискурс в когнітивно-прагматичному та історичному ракурсі. *Переклад у наукових дослідженнях представників Харківської школи*: колект. монографія. Вінниця: Нова книга, 2013. С. 117–134.

221. Шелехова Г. Особливості мовленнєвої змістової лінії нової програми з української (рідної) мови для 5 класу. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 12–15.

222. Шелехова Галина. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. 2013. С. 543-552. URL: http://ddpu.drohobych.net/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-72.pdf (дата звернення: 21.02.2018).

223. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Москва: Директ-Медиа, 2007. 200 с.

224. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. Москва: Новая школа, 1994. 240 с.

225. Штырхунова Н. А. Лингвистическая игра слов (каламбур) в английском языке и в русском переводе: дис.. ... канд. філол. наук: 10.02.20 / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2005. 160 с.

226. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 220 с.

227. Яворська С. Т. Розвиток творчого потенціалу учнів старших класів гімназії на уроках української мови. *Педагогіка і психологія*. 2014. С. 201–209.

228. Ярмолюк А. Методичні засади розвитку вмінь удосконалювати власне писемне мовлення. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 8. С. 18–23.

229. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain. New York: Me Kay, 1956. 128 p.

230. Brumfit Christopher. Communicative Methology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 166 p.

231. D'Angelo Giuseppe. From Didactics to e-Didactics. Napoli: Liguori, 2007. 411 p.
232. Daus Paul, Rinuoluceri Mario. Dictation. New methods, new possibilities. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 122 p.
233. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi. Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol. 53.3. P. 487–490.
234. Spitzberg B. H. Communication competence: Measures of perceived effectiveness. Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes: a handbook for the study of human communication / ed.C. H. Tardy. Norwood, NJ: Ablex, 1988. P. 67–105.
235. Wright A., Betteridge D., Buckby M. Games for language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 213 p.

ДОДАТКИ ДОДАТОК А

Довідки про впровадження результатів дослідження

УКРАЇНА
ОДЕСЬКА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ
ШКОЛА № 100 I-III СТУПЕНІВ
ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОЇ
ОБЛАСТІ



УКРАИНА
ОДЕССКАЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ШКОЛА № 100 I-III СТУПЕНЕЙ
ОДЕССКОГО ГОРОДСКОГО СОВЕТА
ОДЕССКОЙ ОБЛАСТИ

Варненська, 12, м. Одеса, 65065, Україна,
тел. директора (048)765-55-24
ЄДРПОУ 25429000
e-mail: school_100@ukr.net

Варненская, 12, г. Одесса, 65065, Украина
тел. директора (048)765-55-24
ЄДРПОУ 25429000
e-mail: school_100@ukr.net

12.06.2017 № 349

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мелешко Лілії Володимирівни

на тему «Формування мовленнєвої компетентності учнів

5-6-х класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови»

в роботу Одеської загальноосвітньої школи № 100

За погодженням з адміністрацією Одеської загальноосвітньої школи № 100 у навчально-виховний процес цього закладу було впроваджено результати дисертаційного дослідження Л. В. Мелешко «Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-6-х класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови». Мотивом для його проведення стала потреба вдосконалення технологій мовленнєвого розвитку учнів у шкільній практиці навчання української мови.

Вчителі української мови і літератури Лось Микола Дмитрович та Рудич Людмила Андріївна, які працювали за програмою, розробленою Л. В. Мелешко, провели в 5-6-х класах констатувальний зріз стартових мовленнєвих умінь і навичок учнів, формувальний експеримент, підсумковий контрольний зріз навчальних досягнень з української мови. Дані анкетування, педагогічних спостережень, письмові роботи учнів опрацьовувалися дослідницею у співпраці з учителями-практиками.

Результати засвідчили, що впровадження ідей лінгвометодичного дослідження Л. В. Мелешко ефективно вплинуло на українськомовну підготовку учнів, зокрема на формування мовленнєвої компетентності учнів 5-6-х класів.

Директор



О.М.Паламарчук

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
РІВНЕНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
Рівненська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №20
Рівненської міської ради

33005, м. Рівне, вул. Олени Теліги, буд.27А,
тел. 5-23-35, 5-61-88 код 22562572

06.06.2017 № 71
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мелешко Лілії Володимирівни

на тему „Формування мовленнєвої компетентності учнів

5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови”

в роботу загальноосвітньої школи №20 м. Рівне

У навчально-виховний процес загальноосвітньої школи №20 м. Рівне було впроваджено ідеї дисертаційного дослідження Л. В. Мелешко щодо формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів на уроках української мови засобами навчально-ігрової діяльності.

За методичними рекомендаціями Л. В. Мелешко дослідне навчання проводила учитель української мови і літератури Попович С.С. У процесі експериментальної роботи використовувалися ігрові навчальні технології, спрямовані на мовленнєвий розвиток учнів. Для проведення експерименту дослідниця надала спеціальні навчальні матеріали, що поєднують традиційні та інноваційні методи і засоби навчання. Підсумковий контрольний зріз навчальних досягнень учнів з української мови підтвердив ефективність запропонованої дослідницею методики.

Результати педагогічного експерименту виявилися позитивними. Науково-методичні ідеї Л. В. Мелешко було обговорено та схвалено на засіданні шкільного методичного об'єднання вчителів-словесників.

Директор школи _____ Н.Сукач





«12» червня 2017 р.

ДОВІДКА

про апробацію результатів дисертаційного дослідження

Мелешко Лілії Володимирівни

з теми «Формування мовленнєвої компетентності учнів

5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови»

в навчально-виховний процес Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23

У час модернізації змісту і технологій мовної освіти в Україні особливої уваги набуває проблема пошуку шляхів інтенсифікації процесу навчання української мови, спрямованого на формування мовленнєвої компетентності учнів основної школи. Науково-методична система з означеної проблеми, представлена в дослідженні Лілії Володимирівни Мелешко, була апробована в навчально-виховному процесі гімназії, а саме на уроках української мови в 5 – 6 класах упродовж 2015 – 2017 років.

У систему навчання учнів експериментальних класів учитель Г. В. Вигівська впровадила запропоновані дослідницею методичні матеріали з української мови, побудовані на засадах навчально-ігрової діяльності, що забезпечили формування мовленнєвої компетентності школярів. Проведена апробація експериментального матеріалу підтвердила актуальність і теоретико-практичне значення дослідження Л. В. Мелешко, ефективність і методичну доцільність упровадження його результатів для підвищення рівня особистісного мовленнєвого розвитку учнів 5 – 6 класів.

Директор школи



Н. В. Купрійчук



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мелешко Лілії Володимирівни

на тему «Формування мовленнєвої компетентності учнів

5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови»

в роботу Бердянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11

Бердянської міської ради Запорізької області

У навчально-виховний процес Бердянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11 Бердянської міської ради Запорізької області було впроваджено ідеї дисертаційного дослідження Л. В. Мелешко на тему «Формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови».

За планом, розробленим Л. В. Мелешко, учитель української мови і літератури Чепурненко Р.В. провела педагогічний експеримент, що включав констатувальний зріз, формувальний експеримент та підсумковий контрольний зріз навчально-предметних досягнень учнів з української мови. Для проведення експерименту дослідниця надала спеціальні навчальні матеріали, що поєднують ігрову та навчальну діяльність учнів, а також відповідні методичні рекомендації.

Результати педагогічного експерименту засвідчили про ефективний вплив матеріалів дослідження Л. В. Мелешко на формування мовленнєвої компетентності школярів.

Директор



М.В. Міщенко

УКРАЇНА



БЕРДЯНСЬКИЙ МІСЬКИЙ ВИКОНАВЧИЙ КОМІТЕТ

ВІДДІЛ ОСВІТИ

**БЕРДЯНСЬКА СПЕЦІАЛІЗОВАНА ШКОЛА І – ІІІ СТУПЕНІВ № 16
З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

БЕРДЯНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

Код ЄДРПОУ 26338788

71100, м. Бердянськ, вул. Ліпейська, 45 Тел. (06153) 4-38-55, 4-32-94, 4-08-90

E-mail: berd16@ukr.net

Офіційний сайт: www.school16.com.ua

від 16 серпня 20 17р.

№ 01/177

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мелешко Лілії Володимирівни

на тему „Формування мовленнєвої компетентності учнів

5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови”

в роботу Бердянської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №16

з поглибленим вивченням іноземних мов

Бердянської міської ради Запорізької області

У Бердянській спеціалізованій школі І-ІІІ ступенів №16 з поглибленим вивченням іноземних мов Бердянської міської ради Запорізької області було впроваджено основні положення дисертаційного дослідження Мелешко Лілії Володимирівни на тему „Формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови”.

Для проведення педагогічного експерименту, що включав констатувальний зріз, формувальний етап, підсумковий контроль навчальних досягнень учнів з української мови, учитель Грицан Г.Л. в експериментальних класах використала спеціальні навчально-методичні матеріали до уроків української мови, які надала дослідниця. Характерною

особливістю цих матеріалів є поєднання традиційних та інноваційних методів у межах ігрових технологій навчання, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків.

Результати експериментальної роботи засвідчили про ефективність запропонованої дослідницею системи навчання. Науково-методичну концепцію Л. В. Мелешко було обговорено та схвалено на засіданні методичного об'єднання вчителів-словесників школи.

Директор



Н.П. Кондратюк



УКРАЇНА

Міністерство освіти і науки України

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

«БЕРЕЗІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР»

ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

12411, Житомирський р-н., с. Березівка, вул. Бушуєва, 6 Тел. 490-648, 490-716

e-mail : kzbncr@ukr.net

Від 18.05.2017 № 206

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мелешко Лілії Володимирівни

на тему "Формування мовленнєвої компетентності учнів

5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови"

в роботу КЗ «Березівський навчально-реабілітаційний центр»

Житомирської обласної ради

У Березівському навчально-реабілітаційному центрі вчитель Л. В. Мелешко впровадила основні положення свого дисертаційного дослідження "Формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності на уроках української мови", окремі ідеї якого висвітлено в публікаціях, надрукованих у науково-методичних виданнях за 2013-2017 рр.

Для проведення педагогічного експерименту дисертантка використала спеціальні навчально-методичні матеріали до уроків української мови, які самостійно розробила. Характерною особливістю цих матеріалів є поєднання традиційних методів та дидактичних ігор у межах особистісно орієнтованих навчальних технологій, спрямованих на мовленнєвий розвиток школярів, збагачення їхнього пізнавально-комунікативного досвіду, ціннісних орієнтирів.

Результати експериментальної роботи засвідчили про ефективність дослідної методики. Науково-методичні ідеї Л. В. Мелешко було обговорено та схвалено на засіданні методичного об'єднання вчителів-словесників школи.

Директор Центру



/Л.П.Васянович/

ДОДАТОК Б

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Мелешко Л. Гра на уроках навчання лексикології в 5–6 класах. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 6 (116). С. 16–20.
2. Мелешко Л. Мовна гра як лінгводидактична проблема. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. № 3 (91). С. 45–48.
3. Мелешко Л. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі навчання української мови з використанням комп'ютерних ігор. *Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фахове вид.* 2017. Том 60. № 4. С. 87–94. URL:<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/.../1213> (дата звернення: 18.02.2018).
4. Мелешко Л. В. Дидактична гра як засіб формування мовленнєвої компетентності учнів. *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. №2. С. 113–118.
5. Мелешко Л. В. Концепції мовної гри як теоретичні засади організації навчально-ігрової діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Вип. 4 (90). С. 99–102.
6. Мелешко Л. В. Дидактические игры в методике школьного обучения украинскому языку. *European multi science journal*. Budaörs, Венгрия. 2017. № 6. С. 22–24.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Мелешко Л. В. Формування риторичних умінь п'ятикласників засобами ігрової діяльності. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Житомир, 23 квітня 2015 р.)*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 161–165

8. Мелешко Л. В. Реалізація ідей полікультурної освіти в шкільному курсі української мови за допомогою ігрових технологій. *Багатоманітність культур як педагогічна проблема*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Бердянськ, 17-18 вересня 2015р.). Бердянськ, 2015.

9. Мелешко Л. В. Упровадження навчально-ігрових технологій у систему українсько-мовної освіти п'ятикласників. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 15-22 травня 2017р.). Запоріжжя, 2017. №2 (28).

10. Мелешко Л. В. Гра як інтерактивний метод навчання української мови. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали XXXIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 24 травня 2017р.). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 33. С. 130–132.

11. Мелешко Л. В. Роль гри в методиці досягнення цілей мовної освіти. *Фактори розвитку педагогіки і психології в XXI столітті*: збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 9–10 червня 2017 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С.10–13.

ДОДАТОК В

Анкета для вчителів української мови

Шановний учителю!

Просимо посприяти в дослідженні проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів засобами навчально-ігрової діяльності. Ваші відповіді будуть використані лише в узагальненому вигляді.

1. Що Ви використовуєте для уникнення одноманітності в навчанні української мови?
 2. Як Ви розумієте поняття «навчальна гра»?
 3. Яке Ваше ставлення до навчально-ігрової діяльності на уроках української мови?
 4. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «мовна гра», «мовленнєва гра», «комунікативна гра»?
 5. Які навчальні ігри Ви знаєте?
 6. Чи використовуєте Ви навчально-ігрову діяльність на уроках української мови?
 7. З якою метою Ви використовуєте навчальні ігри на уроках української мови?
 8. Які навчальні ігри найбільш ефективні для мовленнєвого розвитку учнів?
 9. Чи проводили Ви уроки мови в ігровій формі? Назвіть види цих уроків.
 10. Які чинники впливають на ефективність мовленнєвого розвитку учнів?
 11. Що таке «мовленнєва компетентність», на вашу думку?
 12. Яким видам мовленнєвих умінь Ви надасте перевагу в навчанні української мови?
 13. Які труднощі виникають у Вас під час організації та проведення навчально-ігрової діяльності на уроках української мови?
 14. Чи хотіли б Ви отримати інформацію з питань навчально-ігрової діяльності на уроках української мови? Про що саме?
- Дякуємо за участь у науковому дослідженні!**

ДОДАТОК Г

Комплекси контрольних завдань для констатувального етапу експерименту

5 класи

1. Відновіть недодруковані слова в тексті.

На даху однієї німецької школи лелеки змостили гніздо. Якось мале(ньке) пташеня ви(пало) з гнізда. Потерпілого зна(йшов) дбайливий у(читель) і доглянув. Пташеня вид(ужало) – і чоловік від(ніс) його на луку. Щодня, як у(читель) виходив на луку, до нього пр(илітав) і ходив по(руч) той мол(одий) лелека. Птах нікого не боявся: з ним був приятель і оборонець (за Б. Грінченком).

2. Коротко поясніть в письмовій формі узагальнено-образне значення фразеологізму: «Крутитися, як білка в колесі» (бути постійно зайнятим).

3. Перекажіть текст близько до змісту.

Батько і син

Сумніву не було: хтось грав на скрипці.

Розсуваючи обережно стебла високої кукурудзи, переступаючи через гарбузи, батько пішов у той бік, звідки чути було гру. Сховавшись між соняхами, він легко впізнав у місячному світлі маленьку постать свого сина. Лукаш стояв серед городу й грав. Батько ніколи не чув такої гри, але музика була йому знайома. Його серце зненацька стислося від хвилювання. Син грав ту пісню, яку так хотілося заспівати батькові. Пісня наче рвалася з грудей, вона то гриміла, як цілий оркестр, то коливалася на тонісінькій струні, то пестила серце найніжнішими у світі звуками. Батько слухав як зачарований.

Зненацька Лукаш озирнувся і враз побачив батька. Він злякано притиснув до грудей скрипку. Але батько стояв нерухомо.

Пізно вночі мати пішла шукати сина й чоловіка. Вона знайшла їх обох на городі. Син грав на скрипці, а батько нишком змахував непрохану сльозу (за О.Донченком).

4. Напишіть твір-мініатюру про улюблену пору року в художньому стилі.

5. Складіть і запишіть діалог про роль рідної мови в житті людини.

6 класи

1. Відновіть недодруковані слова в тексті.

Жовтогаряча осінь стоїть над селом, розкинувши високо над землею блакитні небеса. По садах загу(ляли) молоді падолис(ти), та ще срібне паву(тиння) літає в пові(трі), снує св(ою) дивну пря(жу) над перелазами.

Настала ла(гідна) пора ба(битого) літа; ос(танні) сонячні д(ні) такі лас(каві), оповиті сріб(лястим) мереживом, мрі(йним) смутком, прощаль(ним) ячанням жу(равлів), що відлі(тають) у вирій.

На городах у(же) зібрано га(рбузи), викопано кар(топлю), зрізано ка(пусту) на грядках. Тільки де-не-де стоїть сухе соняшничиння й тихо шурхотить, нагадуючи про гарячі дні літа (за І. Цюпою).

2. Коротко напишіть, як ви розумієте вислів І. Огієнка: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб...».

3. Перекажіть текст близько до змісту.

Два брати

Було собі двоє братів. Старший звався Улас, менший Юрко. Найнялися брати князеві служити.

Сів князь на коня і поїхав на полювання. Юрко обійшов усі покої, одімкнув великі двері і шасть у підземну палату. Палата була простора, але невисока, без вікон. Попід стінами стояли діжки з карбованцями та червінцями. Кругом стін на полицях блищав золотий та срібний посуд. Тут були полумиски, кубки дивної роботи, золоті корони. Серед палати на срібній підставці стояла статуя князівни. На голові в неї блищав ізумруд. Він сяяв, наче сонце. На білій шиї статуї блищало дороге намисто.

Від блиску тих скарбів у Юрка запаморочилася голова. Він не втерпів, схопив намисто, а тоді понасипав червінцями всі кишені. В нього руки й ноги трусилися так, що він ледве потрапив у двері.

А за дверима стоїть князь із дочкою. Забрав князь своє добро, а Юрка вигнав.

Тоді князь покликав Уласа, віддав йому ключі від палат і звелів щодня стирати порох з дорогого посуду в скарбниці. Улас щодня ходив у скарбницю й не взяв ні однісінького карбованця.

Віддав князь за Уласа свою дочку, бо вона його полюбила. Забрав Улас до себе старих батьків жити.

А Юрко без шматка хліба лишився. Мусив брати торби та йти у світи старцем (*За І.Нечуєм-Левицьким*).

4. Напишіть твір-мініатюру в художньому стилі про роль квітів у житті людей.

5. Складіть і запишіть діалог між двома школярами, щоб в останній репліці один із них вимовив прислів'я: «Добре тому жити, хто вміє говорити».

ДОДАТОК Д

Комплекси завдань для підсумкового контролю й оцінювання сформованості мовленнєвої компетентності учнів 5-6 класів

5 класи

1. Відновіть недодруковані слова в тексті.

Світало. На блідому не(бі) ясно го(ріла) зірниця. Колосисте мо(ре) синіло під ро(сою) в тьмяному світлі. Од свіжого по(диху) ранку зле(гка) тремтіли жи(та), з рум'яного схо(ду) линуло сві(тло) і м'якими хви(лями) розпливалось поміж небом і землею. Над полем, у високості, співали вже жайворонки (М. Коцюбинський).

2. Коротко поясніть узагальнено-образне значення фразеологізму:
«Тримати камінь за пазухою» (приховувати недобрі наміри).

3. Перекажіть текст близько до змісту.

Покрова

Християнське свято Покрови Святої Богородиці було запроваджене у Візантії.

Коли підступили до стін міста вороги, Божа Матір зняла зі своєї голови білу хустку й розкинула її над людьми, що зібралися в церкві. Богородиця молилася за їхнє спасіння й урятування від біди. Завдяки цьому чудові Візантія була визволена від загарбників.

Свято було назване Покровою, бо Діва Марія «покрила» людей своєю хусткою як оберегом.

Ця легенда припала до душі українцям, тому що століттями наша земля страждала від чужоземних набігів. Божу Матір вважали своєю покровителькою запорожці, тому на Січі свято Покрови щорічно відзначали з великою урочистістю. Від порога Покровської церкви січовики вирушали на захист рідної землі. Сюди ж із подякою за порятунок вони поверталися після походів.

Ось чому свято Богородиці Покрови так шанують в Україні (За В. Супруненьком).

4. Напишіть невеликий твір (казку, вірш, байку) в художньому стилі про бджолу.

5. Складіть і запишіть діалог про рідне місто.

6 класи

1. Відновіть недодруковані слова в тексті.

Родовідна пам'ять – явище у традиційному українському побуті унікальне... У давнину лю(ди) знали поі(менно) далеких і бли(зьких) родичів. Колись бу(ло) за обов'язок зн(ати) свій ро(довід) від п'ятого чи на(віть) сьомого коліна. Пам'ять про с(воїх) пращурів у наро(ді) вважалася не заба(ганка) і тим паче не да(нина) моді. Це бу(ла) природна пот(реба) триматися св(ого) родоводу, обер(ігаючи) в такий спо(сіб) сімейні релі(квії) й традиції та переда(ючи) їх у спа(док) наступним поко(лінням) родичів. Тих, хто цурався чи нехтував історичною пам'яттю, зневажливо називали «людина без роду й племені» (За В. Скуратівським).

2. Коротко напишіть, як ви розумієте вислів В. Симоненка: «Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину».

3. Перекажіть текст близько до змісту.

Ранок стояв літній – сонячний і прозорий. Небо було синє і далеке. Гілля вишень і бузку звисало просто до кімнати. Важкі краплі роси падали зрідка і тихо в траву. Горобці метушилися й цвірінчали на верховітті. Здалека лунав церковний дзвін. Над тихим містом висів невиразний гомін.

Було сонце, був ранок, був новий день. Безмежна і невичерпна радість буяла в грудях.

Перед будинком розстилався невеличкий квітничок: десяток кольористих клумб і жовті стежки між ними. Скільки квітів, і які різні! Петунія, красоля, кручені паничі, резеда, бальзамін, півонії. Вони заливали грядки, немов піною – зеленою, жовтою, червоною, синьою і білою – над усе. У жовтому чесучевому піджаку, в чорних окулярах і без шапки височів серед

пінного прибою квітів батько... Квіти – то була, після математики і музики, третя безмежна батькова пристрасть. Він копав, сіяв, садив і поливав скрізь, де б не оселявся, бодай ненадовго. А довше року-півтора він не жив ніде: метушлива непосидючість гнала тихого учителя математики з міста до міста. Їхати й їхати – то була четверта батькова пристрасть. П'ятою батьковою пристрастю була астрономія. Телескоп стояв на веранді – довгий, як чапля, і жовтий, як самовар (Ю. Смолич).

4. **Напишіть есе в художньому стилі: «Моя улюблена справа».**
5. **Складіть і запишіть діалог між двома друзями, щоб в останній репліці один із них вимовив прислів'я: «Який Сава, така й слава!».**

ДОДАТОК Е

Структура гри-подорожі «Мандрівка в країну слова»

Мета: повторити та узагальнити знання з лексикології; удосконалити навички добирати синоніми, антоніми, розрізняти слова-омоніми; виробляти навички пояснювати думку, добираючи переконливі докази; розвивати мовленнєві вміння складати каламбур

Ти постаєш в ясній обнові,
як пісня, линеш, рідне слово.
Ти наше диво калинове,
кохана материнська мова!

Дмитро Білоус

Зупинка 1. Вхідні ворота

Завдання. Прочитайте текст, поясніть значення підкресленого слова, доберіть до нього синоніми.

Мова — краса спілкування,
Мова — як сонце ясне,
Мова — то предків надбання,
Мова — багатство моє.

Федір Пантов

Зупинка 2. В ораторів

Завдання. Виразно прочитайте прислів'я. Поясніть значення одного з них, добираючи переконливі докази.

Гостре словечко коле сердечко. Базіка – мовний каліка. Від теплого слова і лід розмерзається. (Народна творчість.)

Зупинка 3. У господі хитруна

Завдання. Прочитайте каламбури. Поясніть значення слів-омонімів.

Зима буває раз **на рік**.

Її я лютою **нарік**.

Не ховайсь, Бровко, у **б у д у**,

Я тебе сварить не **б у д у**.

Ти клубочок не **коти**,

Бо збіжаться всі **коти**.

Ігор Січовик

Зупинка 4. Перепочинок

Завдання 1. Назвіть слова ввічливості

(Добрий день, будь ласка, до побачення, дякуємо, на добраніч)

Завдання 2. Поставте правильний наголос у поданих словах

Загадка, черговий, дочка, донька, зв'язний, разом, чотирнадцять, завдання, запитання, виразний, помилка, вірші, одинадцять.

Завдання 3. Доберіть і запишіть антоніми до слів: *світлий, малий, говорити, ходити, багатий*. Складіть і запишіть з двома парами антонімів речення.

Зупинка 5. Школа професорв Маківки

Завдання від професора Маківки. Пригадайте, що таке омоніми, каламбур. Складіть власні каламбури зі словами: *ніс – ніс; цілі – цілі; діти – діти*.

Домашнє завдання від професора Маківки. Складіть словничок понять, які вивчали на уроках лексикології.

ДОДАТОК Ж

Методичні рекомендації до інтерактивного навчально-ігрового комплексу «Українська мова в іграх» (5-6 класи)

Інтерактивний навчально-ігровий комплекс (далі – ІНІК) «Українська мова в іграх» для учнів 5-6 класів передбачає формування мовленнєвої компетентності учнів у процесі вивчення лексикології та морфології за такими основними напрямками роботи з розвитку мовлення: 1) збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичного ладу їхнього мовлення; 2) засвоєння норм української літературної мови; 3) формування в учнів навичок і вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. ІНІК містить різні жанрові типи комп'ютерних ігор (пазли зі словами, квести, тести, ситуативно-моделювальні та ін.) на такому рівні, який відповідає розвитку учнів 5-6 класів. Пропоновані комп'ютерні ігри характеризуються високою динамічністю, наочністю, аудіосупроводом, наростанням складності, різноманітності відповідно до змісту навчального предмета, вікових особливостей молодших підлітків і підвищення майстерності гравців.

ІНІК «Українська мова в іграх» складається з двох частин. Перша частина побудована на основі матеріалу з лексикології, а друга – морфології.

Частина 1

Перша частина містить 5 комп'ютерних ігор, які розроблені на основі лексикологічних понять, орієнтовані на з'ясування лексичного значення слів, їх походження, засвоєння нових слів, визначення належності слова до певної лексичної категорії, формування лексичної компетентності як мовної основи мовленнєвого розвитку зростаючої особистості. Такі ігри пропонуємо для організації навчально-ігрової діяльності на уроках української мови під час вивчення розділу "Лексикологія" (5-6 класи).

Оскільки навчальна програма з української мови спрямовує на активне здійснення міжпредметних зв'язків з українською літературою, комп'ютерні ігри, що увійшли в першу частину, розроблено з використанням героїв літературних творів, які вивчаються в 5 класі. Відповідні електронні ігри

потребують безпосереднього керування з боку вчителя, вони створені за допомогою програми MS PowerPoint у вигляді презентацій для демонстрації на інтерактивній дошці або великому настінному екрані із застосуванням проектора.

Під час показу слайдів клацати потрібно лівою кнопкою миші на записи «Натисни тут», «Натисни на героя». Якщо натискати кнопкою миші на неправильну відповідь, автоматично переходимо до наступного слайду. Через те що, представлені комп'ютерні ігри мають звуковий супровід у вигляді дикторського тексту, який сприяє збагаченню комунікативного досвіду школярів, комп'ютер має бути обладнаний звуковою платою та динаміками.

Сценарій квесту «Недороблені справи в Недоладії» пропонує школярам допомогти мешканцям країни Недоладії, з якими учні познайомилися на уроках української літератури під час вивчення казки Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» (5 клас). Гра включає в себе 4 завдання, які дадуть змогу отримати 12 балів за умови безпомилкового виконання (по 3 бали за кожне правильно виконане завдання). Кожна хибна відповідь – мінус бал. Структура такого квесту передбачає виконання навчальних завдань на вибір учня. Натиснувши на основному слайді (слайд 3) на картинку з героєм казки «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», учень отримує завдання у вигляді мовної гри з теми «Загальновживані (нейтральні) та стилістично забарвлені слова». Для того щоб допомогти героям казки – Недобороді, Недокоролю, Недоштаньку, Недораднику, потрібно отримати завдання, клацнувши на червону кнопку, та правильно його виконати. Допомагаючи Недокоролю, потрібно клацнути на червону кнопку «Кмітливе око», щоб висвітлилися завдання. Необхідно ще раз клацнути мишею на слайд – на ньому з'явиться текст про фортецю. Щоразу після клацання на зелену кнопку «Визнач» з'являтимуться запитання. Після завершення кожного завдання потрібно натискати на кнопку «Додому» для повернення на основний слайд. Допомігши героям казки Галини Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», необхідно натиснути на кнопку «Зірка» на основному слайді для отримання

приза. Правильне виконання всіх завдань допоможе школяреві краще засвоїти вивчений матеріал з теми «Загальноживані (нейтральні) та стилістично забарвлені слова» та сприятиме формуванню прагнення допомагати іншим, пробудженню співчуття. Цю комп'ютерну гру доречно проводити на етапі закріплення вивченого матеріалу. Для мовленнєвого розвитку учнів особливу цінність становить завдання, яке передбачає написання листа-прохання кравцю про пошиття нових штанів з рівними холошами, використовуючи запропоновані мовні кліше.

Комп'ютерна гра «Добрі справи з Хухою-Моховинкою» запрошує школярів разом з фантастичною лісовою істотою Хухою, головною героїнею казки «Хуха-Моховинка» (автор Василь Королів-Старий), творити добрі справи. Для цього потрібно долати перешкоди – виконувати завдання. Гра включає в себе 5 послідовних завдань з теми «Групи слів за значенням: синоніми, антоніми», за правильне виконання яких учень отримає 12 балів (по 2 бали за завдання 1-4 та 4 бали за завдання 5). Якщо клацати кнопкою миші на помилкову відповідь, слайди автоматично переходять до наступного завдання. Для перевірки другого завдання (слайд 5) необхідно натиснути на червону кнопку «Перевір». Ця гра допоможе вчителю в ненав'язливій ігровій формі перевірити засвоєння матеріалу школярами з теми «Групи слів за значенням: синоніми, антоніми» та виховуватиме в підлітків почуття доброти, чуйності, взаємодопомоги, бережного ставлення до природи. Для мовленнєвого розвитку учнів спеціально передбачено завдання написати лист-розповідь другу про добру справу, використовуючи синоніми до слів добрий, поганий.

Комп'ютерна гра «Фарбований лис» орієнтована на засвоєння матеріалу з теми «Групи слів за значенням: синоніми». Головний герой гри – Лис Микита – персонаж із казки Івана Франка «Фарбований Лис», який зачаровує все в синій колір. Перемогти чари Лиса можна виконавши правильно завдання. Гра передбачає послідовне виконання 4 завдань, що дасть змогу за умови безпомилкового виконання, отримати 12 балів (2 бали за 1 завдання, по 3 бали за завдання 2-3 та 4 бали за 4-е завдання творчого характеру). Для перевірки

другого та третього завдання необхідно клацнути на червону кнопку «Перевір». Розв'язуючи кросворд, учні вчаться розпізнавати й розуміти слова в мовленнєвому потоці й письмовому тексті. Ця гра не лише формує лексичну компетентність як мовну основу мовленнєвого розвитку зростаючої особистості, а й виховує любов до навколишнього середовища. Практичне мовленнєве спрямування гри підсилює аудіозавдання (прослухати вірш О. Підсухи «Ой, яка чудова українська мова!») й увиразнює комунікативно-ситуативне завдання: «Уявіть ситуацію, що до вас приїхав товариш з іншої країни. Розіграйте в парах діалог на тему «Яка чудова українська мова!».

Сценарій квесту «Чарівна торбинка Лоскотона» побудований на основі віршованої казки Василя Симоненка «Цар Плаксій та Лоскотон». Головний герой гри – дядько Лоскотон – просить допомогти знайти його чарівну торбинку. Мовна гра передбачає виконання завдань з теми «Уживання багатозначних слів у прямому й переносному значеннях» на вибір учня. Натиснувши на основний слайд (слайд 5), перед нами постає троє дверей, за якими ховаються дочки царя Плаксія із завданнями. Для отримання завдання від принцеси потрібно натиснути на червону кнопку; для переходу між слайдами 7-13 необхідно клацати на кнопку «Далі»; для повернення на основний слайд натиснути кнопку «Додому». Виконавши правильно всі завдання від доньок царя Плаксія, учень може отримати 12 балів (по 4 бали за кожне завдання). Як тільки троє дверей буде відчинено, необхідно натиснути на кнопку «Зірка» на основному слайді (слайд 5). Ця комп'ютерна гра спрямована не лише на оволодіння мовною темою, а й на розвиток мовленнєвих умінь і доречна буде на етапі закріплення вивченого матеріалу. Зокрема, для вироблення вмінь продуктивного мовлення передбачено завдання скласти за поданим початком казку «Похвала принцесі Вай-Вай».

Комп'ютерна гра «Найкращий мовознавець» включає 11 тестових завдань послідовного характеру з теми «Походження (етимологія) слова». За умови правильної відповіді на завдання тесту з'являється слайд із символом «Добре» та можливість переходу на наступний слайд для отримання балів;

якщо відповідь помилкова, впливає слайд із символом «Погано» – гра на цьому для учня закінчується. Повернутися до гри можна за умови складання учнем сенкану зі словами власне української лексики, клацнувши на кнопку «Шанс на спасіння». Таких можливостей в учня є лише 3, після їх використання в разі помилки він вибуває з гри. Складання сенкану сприяє підвищенню креативності учнів та становить ефективний прийом розвитку образного мовлення. Вибираючи правильну відповідь на завдання тесту, потрібно обов'язково клацати на кнопку з відповідним записом. Гра «Найкращий мовознавець» буде доречна на етапі перевірки навчальних досягнень учнів та забезпечить пробудження в них змагального інтересу. Мовленнєвого спрямування гри «Найкращий мовознавець» надає прикінцеве завдання написати й озвучити привітання однокласнику, який правильно виконав усі завдання цієї гри.

Отже, представлений у першій частині комплекс комп'ютерних ігор орієнтований на збагачення словникового запасу учнів, удосконалення знань і вмінь з лексикології, формування вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності з дотриманням норм української літературної мови, на розвиток мислення, лінгвокреативності.

Частина 2

Друга частина комплексу містить 4 комп'ютерних гри для організації навчально-ігрової діяльності на уроках української мови під час вивчення розділу "Морфологія" (6 клас). Наведені комп'ютерні ігри орієнтовані на осмислення слова як граматичної одиниці мови та розвиток граматичного ладу мовлення учнів.

Ігри, що подано в другій частині, розроблено у вигляді подорожей містами України. Виконуючи завдання з тем «Іменник», «Прикметник», «Займенник», «Числівник», школярі разом із екскурсоводом – папугою Паком (реальний образ; папуга, який не лише вивчив 1728 слів, але й осмислено складав цілі фрази; у 1994 році Пак помер, а в 1995 році феноменальний папуга занесений до Книги рекордів Гіннеса) – дізнаються цікаві факти про найгарніші

міста України. Електронні ігри створено за допомогою програми MS PowerPoint, що зумовлено простим функціонуванням цієї програми. Відповідні ігри призначені для демонстрації на інтерактивній дошці або великому настінному екрані за допомогою проектора й потребують безпосереднього керування з боку вчителя. Під час показу слайдів клацати потрібно лівою кнопкою миші на червоні фігури з написами «Перевірте», «Текст», «Повернутися». Перехід між завданнями кожної гри здійснюється клацаннями на прямокутники із записами «Завдання 1», «Завдання 2», «Завдання 3», «Завдання 4». Після виконання кожного завдання обов'язково потрібно повернутися на основний слайд (слайд 4), натиснувши на кнопку «Додому». Через те, що представлені комп'ютерні ігри мають звуковий супровід у вигляді дикторського тексту, який сприяє збагаченню комунікативного досвіду школярів, комп'ютер має бути обладнано звуковою платою та динаміками. З погляду виховання ігри другої частини комплексу мають патріотичне спрямування.

Гра-подорож «Місто на кручах сивого Дніпра» орієнтована на засвоєння матеріалу з теми «Іменники – загальні й власні, конкретні та абстрактні назви». Гра передбачає послідовне виконання 4 завдань. Після правильної відповіді на запитання гри учні отримують підказку щодо міста, яким вони подорожують. Лише безпомилкове виконання всіх завдань дасть змогу точно дізнатися назву задуманого міста. Завдання гри-подорожі «Місто на кручах сивого Дніпра» орієнтовані на розвиток слухового сприймання («Прослухайте вірш»), письмових навичок («Випишіть»), збагачують словниковий запас учнів, удосконалюють знання і вміння з морфології, шліфують мовленнєві навички, розвивають творче мислення, здатність аргументувати власну думку.

Комп'ютерна гра-подорож «Місто кави й шоколаду» передбачає послідовне виконання 4 завдань з теми «Групи прикметників за значенням: якісні, відносні, присвійні». Правильне виконання кожного завдання дає змогу отримати підказку щодо міста-загадки. Цінність гри полягає ще й у тому, що

завдання містять зразки усної народної творчості (народні прикмети), а також сприяють розвитку творчого ініціативного мовлення («Складіть речення», «Складіть характеристику однокласника»). Використовуючи підказки на слайдах, можна досить легко й зрозуміло керувати презентацією (це може робити як учитель, так і учень).

Комп'ютерна гра-подорож «Столиця гумору» включає 4 завдання послідовного характеру з теми «Особові займенники». Ця гра допоможе вчителю в ненав'язливій ігровій формі перевірити засвоєння матеріалу школярами з теми та сприятиме лінгвокреативності, розвитку слухового й зорового сприймання, діалогічного мовлення («Використовуючи фразеологізми та займенники, розіграйте з сусідом по парті діалог «Таємниці шкільного подвір'я»).

Під час гри-подорожі «Місто на березі Південного Бугу» учні закріплюють знання з теми «Узгодження числівників з іменниками». Гра передбачає послідовне виконання 3 завдань. Підказку щодо міста-загадки школярі отримують після правильного виконання завдання. Ця гра пропонує роботу з текстом («Прочитайте текст», «Визбирайте числівники», «Запишіть словами»), що сприяє формуванню логічних і лінгвістичних умінь, які характеризуються розвитком мислення й мовного чуття. На розвиток продуктивного мовлення спрямоване третє завдання («Використовуючи дібрані числівники, напишіть казку «Якби зникли всі числівники»).

Пропонований ІНІК допоможе розв'язати специфічні цілі мовної освіти й покращити її якість в аспекті мовної та мовленнєво-комунікативної підготовки учнів. Використання комп'ютерних ігор у навчанні мови молодших підлітків сприяє творчому зростанню учнів, діяльнісному опануванню предмета й підготовці до життя в умовах інформаційного суспільства. Як сучасний спосіб навчання комп'ютерна гра стимулює позитивну мотивацію до освітнього процесу, приносить утіху від навчально-ігрової діяльності, забезпечує інноваційний підхід до шкільного курсу української мови, активний розвиток і виховання учнів засобами предмета.

ДОДАТОК 3

Приклади мовних ігор для учнів 5-х класів

ДУЕЛЬ – гра розширює словниковий запас учнів, збагачує його власне українськими лексемами, значно підносить культуру мовлення учнів.

Правила гри: учитель наводить слова російською мовою / фразеологізми з навмисним уживанням помилок, по чергово адресуючи їх учням; їхнє завдання – чимшвидше пригадати й назвати український відповідник до цього слова. Використовуючи подані слова, потрібно скласти невелике висловлювання, уявивши, що ви прийшли: до *шкільної бібліотеки, до книгарні, на засідання мовного гуртка*. Переможцем вважається той, хто правильно виконає всі завдання вчителя, використає у своїй розповіді більше слів.

Завдання для гри:

жилье – оселя, земляника – суниця, иметь – мати, крестьянин – селянин, наводнение – повінь, небосклон – небосхил, опушка – узлісся, отменить – скасувати, охота – полювання, посвященный – посвячений, учебный – навчальний, свободный – вільний, незалежний, самостійний; бить баклуши – бити байдики, больное место – вразливе місце, бросаться в глаза – впадати у вічі, воображать о себе – високо нестися, встать поперек горла – стати кісткою в горлі, горд как павлин – пишається як пава, дело плохо – кепська справа, заговаривать зубы – забивати баки, куда глаза глядят – світ за очі, не хватило терпения – терпець увірвався, строить глазки – пускати бісики, грати (прясти, стригти, стріляти) очима.

ІДЕНТИФІКАЦІЯ СЛОВА – гра дає змогу поповнити словниковий запас учнів, зміцнити навички роботи зі словом, а також сприяє виробленню уваги до слова й уміння швидко орієнтуватися в лексичному матеріалі.

Правила гри: учні отримують аркуші, на яких віддруковано певні слова та їхні можливі тлумачення. Завдання учня - ідентифікація цих слів, розпізнавання шляхом добору визначень, синонімів, відповідників. З'ясувавши значення слів, створити синонімічний ряд й ввести слова-синоніми в діалог

«Розкажи мені». Перемагає той, хто правильно розпізнає всі слова та якнайбільше слів з синонімічного ряду використає в діалозі.

Завдання для гри: газда – пшоно, дядько, *господар*, штани; файно – *гарно*, швидко, правильно; легінь – лікар, юрист, племінник, *парубок*, черевик; ватра – вата, кукурудза, вода, *вогонь*; вербальний – безслівний, словникарський, словниковий, *словесний*, словотвірний.

КОМБІНАТОРИКА – гра розвиває творчі здібності, фантазію та мислення учнів, формує в них навички нормативного мовлення, комунікативні вміння, увагу до слововживання та контексту.

Правила гри: з метою переконати співрозмовника в красі навколишнього світу, створити ситуацію опису зимового дня, ввівши в нього слова в переносному значенні, в яких відбувається чергування звуків.

Завдання для гри: прокидатися, сумний, співати, летіти, засинати; дорога, рука, ноги, сиджу, ловити, сказати.

ОДИМ СЛОВОМ – гра розширює словниковий запас учнів, розвиваються навички синтезу, аналізу, зіставлення мовних явищ.

Правила гри: учні мають замінити речення словом-синонімом і на основі малюнків скласти та розіграти мовленнєві ситуації.

Завдання для гри: 1. Дівчина, яка дружить із ким-небудь (подруга). 2. Сота частина метра (сантиметр). 3. Завіса з тканин на дверях (порт'єра). 4. Той, хто любить свою Батьківщину (патріот).

РЕДАКТОР – гра сприяє піднесенню культури мовлення учнів, прищепленню їм навичок редагування, виробленню вміння глибоко осмислювати чуже мовлення.

Правила гри: учитель записує на дошці неправильно побудовані словосполучення, речення. Учні самостійно редагують вислови й розігрують телефонну розмову на основі такої мовленнєвої ситуації : «Уявіть, що вам потрібно забронювати місце у готелі для літнього відпочинку».

Завдання для гри: у готелі «Києві» – у готелі «Київ», дві неділі – два тижні, іти коло години – іти близько години, по адресу – на адресу, за адресою, поштовий адрес – поштова адреса.

ЕПІТЕТ – гра збагачує словниковий запас учнів, розвиває творчі здібності, художнє мислення, сприяє виробленню вміння зосереджувати увагу.

Правила гри: учитель називає певне слово, до якого учні мають дібрати якнайбільшу кількість епітетів. Використовуючи епітети побудувати діалог так, щоб в словах одного співрозмовника звучало переконання, а в словах іншого – згода.

Завдання для гри: пісня – рідна, лірична, любовна, весела, довга, гучна, ніжна, улюблена, материнська, гарна, тиха, прекрасна, радісна, сумна, лебедина тощо; мова – багата, розкішна, рідна, чиста, точна, жива, барвиста, народна, дивовижна, унікальна, свята, загадкова, незламна.

НАСКРІЗНИЙ АЛФАВІТ – гра розширює словниковий запас учнів, допомагає залучити до роботи весь клас, сприяє виробленню навичок швидкого обдумування відповідей, поживляє розумову діяльність.

Правила гри: перед початком гри пари учнів записують послідовно у колонку (зверху донизу) всі літери українського алфавіту. Учасники гри вписують словникові слова так, щоб кожна з написаних у колонці літер ставала другою (третьою, четвертою і т.д.). Після цього ланцюжком учні складають з записаних слів речення, які мають утворити текст. Виграє той, хто за певний час напише всі слова правильно та складе розгорнутий твір.

| | |
|--------------------------|--------------------|
| <i>Завдання для гри:</i> | Вир а зно |
| | Вер б люд |
| | Киї в |
| | Чер г овий |
| | Дзи г а |
| | Зав д ання |
| | Лел е ка... |

ДОДАТОК Й

Приклади навчальних ігор

(за матеріалами розділу «Лексикологія», 5 – 6 класи)

Гра «Країна слова»

С у т ь г р и: за визначений час зіставити слова й країну походження їх (за допомогою етимологічного словника).

М е т а г р и: з'ясувати походження слів; збагатити словниковий запас учнів; розвивати увагу, спостережливість, уміння швидко аналізувати, робити узагальнення, працювати з етимологічним словником.

Ц і н н і с т ь г р и: з'ясовуючи походження слів на основі етимології як розділу лінгвістики, що черпає дані з інших наук (історії, археології, етнографії), учні висувають припущення щодо історичних та культурних надбань певного періоду; знаючи істинне походження слова, учні уникають уживання "помилкової" або "народної" етимології; вивчаючи етимологічні значення слів, учні водночас підвищують свою орфографічну грамотність ("спартакіада" від "Спартак" (вождь і лідер рабів), а не "спорт"; "вентилятор" — від "вентель", а не "гвинт").

М а т е р і а л д л я г р и:

| | |
|-------------------|--|
| Стародавня Греція | глобус (лат. <i>globus</i> — "куля"), стадіон (міра довжини в Стародавній Греції, таку довжину мала площа в давній Олімпії, на якій <u>проводилися</u> змагання з бігу) |
| Стародавній Рим | аудиторія (лат. <i>auditorium/audire</i> – "слухати"), абітурієнт (лат. <i>abituriens</i> – "той, хто збирається йти") |
| Франція | парта (фр. <i>a part</i> – "окремо, окреме сидіння"), портфель (фр. <i>porter</i> – "носити", <i>feuille</i> – "аркуш"; носити аркуш) |
| Німеччина | бутерброд (нім. <i>Butter</i> – "масло" і <i>Brot</i> – "хліб"), ландшафт (нім. <i>Land</i> – "земля" і <i>schaft</i> – суфікс, що виражає взаємозв'язок, взаємозалежність) |

| | |
|--------|--|
| Англія | трамвай (англ. <i>tramway</i> , від <i>tram</i> – "вагон, візок" і <i>way</i> – "дорога") менеджер (англ. <i>manager</i> , від <i>manage</i> – "управляти") |
|--------|--|

Гра «Знайди пару»

С у т ь г р и: назвати якомога швидше український відповідник до запропонованого російською мовою фразеологізму й пояснити його. Використовуючи один із поданих фразеологізмів як заголовок, скласти невеликий текст.

М е т а г р и: з'ясувати значення фразеологізмів; розширити словниковий запас учнів; збагатити мовлення власне українськими лексемами; формувати мовленнєві вміння учнів; розвивати увагу, спостережливість.

Ц і н н і с т ь г р и: використання фразеологізмів збагачує й прикрашає мовлення (вислів "сісти на голову" передає більше емоцій, ніж слово "знахабніти"), дозволяє висловити свої думки й емоції з більшою точністю (фразеологізм "на нього всі махнули рукою" – усі перестали акцентувати увагу на словах та вчинках певної людини), правильне й влучне вживання фразеологізмів дає змогу свідомо уникати штампів.

М а т е р і а л д л я г р и

| | |
|-----------------------|----------------------------|
| Бить баклуши | бити байдики |
| Без сучка и задоринки | комар носа не підточить |
| Бросаться в глаза | впадати в око |
| Горд как павлин | пишається як пава |
| Дойти до ручки | дійти до краю |
| Заговаривать зубы | забивати баки |
| Куда глаза глядят | світ за очі |
| Поминай как звали | шукай вітра в полі |
| Семь потов сошло | нагріти чуба |
| Учить уму-разуму | наставляти на добрий розум |

Гра «Ідентифікація слова»

С у т ь г р и: ідентифікувати (розпізнати) подані слова та їх правильне тлумачення шляхом добору визначень, синонімів, відповідників; створити синонімічний ряд, з'ясувавши значення слів, та ввести слова-синоніми в діалог "Розкажи мені".

М е т а г р и: поповнити словниковий запас учнів, зміцнити навички роботи зі словом, розвивати комунікативні вміння, сприяти уважному ставленню до слова, шліфувати вміння швидко орієнтуватися в лексичному матеріалі.

Ц і н н і с т ь г р и: розуміння лексичного значення слів дає змогу правильно користуватися мовним багатством; уживання синонімів запобігає одноманітності мовлення, гра природно мотивує комунікативну діяльність.

М а т е р і а л д л я г р и: *газда* – пшоно, дядько, *господар*, штани; *файно* – *гарно*, швидко, правильно; *легінь* – лікар, племінник, *парубок*, черевик; *ватра* – вата, кукурудза, вода, *вогонь*; *вербальний* – безслівний, словникарський, словниковий, *словесний*, словотвірний.

Гра «Сходинки»

С у т ь г р и: записати слова-синоніми в такій послідовності, щоб кожне наступне слово було на одну-дві букви довше за попереднє; використовуючи парні слова, скласти 3 речення в стилі фентезі (з використанням міфологічних і казкових мотивів).

М е т а г р и: збагатити словниковий запас учнів, засвоїти значення нових слів, навчатися відрізняти відтінкові значення синонімів, здійснювати швидкий аналіз мовного матеріалу та його відбір за певними показниками, розвивати мовленнєві вміння на основі поєднання інтелекту, інтуїції, уявлення.

Ц і н н і с т ь г р и: знання та вживання синонімів уможлиблює уникнути одноманітного повторення слів, розкриває характерні ознаки позначуваних предметів та явищ; ідеографічні синоніми допомагають уточнювати інтенсивність, ступінь прояву якостей, властивостей, дій (красивий – прекрасний, малий – мізерний, бідний – злиденний).

М а т е р і а л д л я г р и:

| | | | | |
|---------|----------|----------------|---------------------------------|----------------------|
| Лик | Бій | Знати | Муц (<i>кінь-карлик</i>) | Міч (<i>заст.</i>) |
| Лице | Січа | Відати | Кінь | Сила |
| Образ | Битва | Керувати | Поні | Міць |
| Обличчя | Сутичка | Орудувати | Шкапа (<i>заморений кінь</i>) | Снага |
| | Боротьба | Завідувати | Моцар (<i>дужий кінь</i>) | Могуття |
| | Змагання | Верховодити | Коник | Міцність |
| | | Розпоряджатися | Коняка | Стійкість |
| | | | Кандиба | Могутність |
| | | | (<i>заморений кінь</i>) | Незламність |
| | | | Жеребець | Непохитність |
| | | | (<i>молодий кінь</i>) | |

Гра «Відгадай та поясни»

С у т ь г р и: відгадати загадку та розкрити лексичне значення слова-відгадки.

М е т а г р и: засвоїти значення нових слів, розширити словниковий запас учнів, розвивати фантазію, мислення, формувати інтерес до мовного матеріалу, фольклорних загадок.

Ц і н н і с т ь г р и: комунікативно виправдане користування назвою предметів, ознак, дій, процесів можливе лише у випадку знання їх лексичного значення; що більше слів ми знаємо, то більшою їх кількістю послуговуємося під час спілкування. Хоч не завжди можна відповісти на питання, як слово називає, чому саме така, а не інша його внутрішня форма, проте завжди важливо знати, що називає слово. Загадки – це перлини народної мудрості й творчості, вони розвивають гостроту розуму, догадливість, кмітливість, дозволяють побачити спільне в конкретному й абстрактному, вчать метафоричні образи загадки замінювати реальними.

М а т е р і а л д л я г р и (у доборі загадок використано електронний ресурс: Загадки. – Режим доступу : <http://zagadki.at.ua/>):

Ведмідь кричить – кругом біла пилюка летить. (*Млин*)

Млин – споруда, яка розмелює зерно на борошно за допомогою вітряної чи водяної енергії.

* * * * *

Мореполавцям у пригоді стану в будь-яку погоду.

У грозу, в туманній млі привітаю кораблі. (Маяк)

Маяк – висока башта, яка за допомогою світла вказує шлях суднам.

* * * * *

Сімсот соколят на одній подушці сплять. (Соняшник)

Соняшник – трав'яниста рослина з високим грубим стеблом і великою жовтою квіткою.

* * * * *

Хто першим заходить до хати? (Ключ)

Ключ – знаряддя для замикання та відмикання замка.

ДОДАТОК К

Приклади риторичних ігор для учнів 5-х класів

Гра «Усе добре переймай, а зла уникай»

С у т ь г р и: прочитайте текст, визначте його основну думку; складіть та розіграйте з сусідом по парті діалог («Зламана Гілка і Людина»), використовуючи окличні речення.

Перемагає той, хто використає більше окличних речень і зможе продемонструвати вміння осмисленого й переконливого мовлення.

Ц і н н і с т ь г р и: *учень/учениця* закріплює у власному досвіді морально-етичні норми, визначені суспільством; усвідомлює основні правила спілкування, вимоги до усного та писемного мовлення; складає й розіграє діалоги відповідно до пропонованої комунікативної ситуації; дотримується інтонації як риторико-мелодійного засобу мовлення.

М а т е р і а л д л я г р и:

Відломлена гілочка

Уздовж паркової алеї біг хлопчик. Був ясний весняний день, на деревах співали пташки, серед квітів літали барвисті метелики. Хлопчикові було весело. Він біг, розмахуючи руками.

Уздовж алеї росли маленькі липки, їх недавно посадили. На гілочках зеленіли ніжні пахучі листочки. Хлопчик зривав їх і кидав собі під ноги. Тішився собі.

От зупинився біля однієї липки. Та не листочок зірвав, а цілу гілочку відчахнув. Вона впала додолу. Хлопчик на хвилику зупинився, глянув на тремтячі листочки. Глянув і на липку. З північного боку зяяла ранка...(В.О.Сухомлинський).

Гра «Слово до слова – зложиться мова»

С у т ь г р и: вибрати слово ввічливості, записати його букви стовпчиком, до записаних букв дібрати нові слова, словосполучення мовного етикету. На основі результатів пошукової роботи розіграти життєву ситуацію «Скарб», у якій виявити здатність впливового мовлення.

Перемагає той, хто добере та використає більшу кількість слів, словосполучень мовного етикету й зможе продемонструвати вміння осмисленого й ефективного мовлення.

Ц і н н і с т ь г р и: учень/учениця доцільно використовує в мовленні синоніми, виражальні словосполучення, різні за будовою й метою висловлювання речення; складає висловлювання, виражаючи особисте ставлення до навколишнього; додержується мовних норм та основних правил спілкування; засвоює основні формули мовленнєвого етикету в процесі комунікативної діяльності.

М а т е р і а л д л я г р и:

П – прощайте!

Р – радий бачити!

О – обережно!

Ш – шановний!

У – удачі протягом дня!

Гра «Де мало слів, там більше правди»

С у т ь г р и: уявіть ситуацію, що ви подивилися цікавий фільм, якого не бачив ваш друг. Перекажіть якомога стисліше сюжет фільму та спробуйте переконати друга, що його варто подивитися.

Переможе той, хто використає найменше речень і зможе продемонструвати вміння осмисленого й переконливого мовлення.

Ц і н н і с т ь г р и: учень/учениця складає висловлювання про побачений фільм; уміє добирати ключові слова для передавання смислу фільму, здатний переконати слухача; обґрунтовує висловлені судження.

Гра «Заговори, щоб я тебе побачив»

С у т ь з р и: уявіть, що ви переїхали з рідного міста/села в незнайомий мегаполіс і приходите до класу, у якому вас ніхто не знає. Презентуйте себе таким чином, щоб у слухачів з'явилося бажання потоваришувати з вами.

Перемагає той, хто використає більшу кількість означень і зможе продемонструвати вміння осмисленого й ефективного мовлення.

Ц і н н і с т ь з р и: учень/учениця будує речення, поширюючи їх означеннями; складає монологічне висловлювання з урахуванням мети й адресата мовлення, використовуючи різні виражальні засоби мови; реалізує на практиці вимоги до впливового монологічного мовлення.

ДОДАТОК Л
Програма педагогічного експерименту
«Формування мовленнєвої компетентності учнів
5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності
на уроках української мови»

Пропонована програма спрямована на розвиток мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності.

I. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕКСПЕРИМЕНТУ

Тема експерименту: проектування й реалізація в шкільному курсі української мови методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків.

Мета – впровадження експериментальної методики в шкільну практику українськомовної освіти й оцінювання ефективності відповідної системи навчання.

Об’єкт експерименту – процес навчання української мови в 5 – 6 класах.

Предмет експерименту – організація й проведення процесу формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів у навчально-ігровій діяльності.

Основні напрями експерименту:

1. Збагачення словникового запасу учнів.
2. Формування мовленнєвої компетентності учнів на базі текстової роботи.
3. Формування мовленнєвої компетентності учнів на основі комунікативно-ситуативного підходу.

Терміни експерименту: 2015 – 2017 рр.

Основна ідея: розробити експериментальну ігрову методику формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів на уроках української мови й перевірити її ефективність.

Супровідні завдання.

Для проведення педагогічного експерименту надати вчителям-експериментаторам методичне забезпечення навчально-ігрової діяльності на уроках української мови в 5 – 6 класах.

З метою здійснення експериментального навчання визначити контрольні та експериментальні класи.

Учасники педагогічного експерименту: автор програми, учителі української мови, учні 5-6 класів.

Дії автора програми: розроблення програми експерименту, анкет, контрольних робіт, ігрових завдань, інтерактивного навчально-ігрового комплексу, навчально-методичних рекомендацій, спостереження за навчальним процесом, аналіз даних про перебіг і результати експерименту.

Дії вчителя-експериментатора: планування, проектування, проведення експериментального навчання на основі ігрової методики формування мовленнєвої компетентності учнів, діагностування й аналіз навчального процесу та результатів, рефлексія педагогічної діяльності, коригування її.

Дії учнів: цілевизначення, засвоєння мовленнєвознавчих понять, розвиток умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, набуття мовленнєвого досвіду, рефлексія навчальної діяльності та її результатів.

II. ЗМІСТ ПРОГРАМИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Актуальність експерименту зумовлена переважно середнім рівнем мовленнєвого розвитку учнів. Однією з важливих умов формування мовленнєвої компетентності учнів на всіх етапах освіти є навчально-ігрова діяльність, яка передбачає мовну гру (гру зі словами, мовними формами) для вербального самовираження, використання логічних ігор, рольових ігор, ігрових вправ, квестів тощо. Застосовуючи ігровий спосіб навчання, потрібно

враховувати вікові особливості учнів. Необхідність і доцільність використання навчально-ігрової діяльності в 5 – 6 класах зумовлюється психофізіологічними особливостями розвитку осіб у ранньому підлітковому віці: молодші підлітки виявляють здатність до фантазування, лінгвокреативності й мовленнєвої творчості, часто втрачають інтерес до одноманітного навчання, організованого суто традиційними методами, швидко втомлюються, люблять перевтілюватися, інсценувати, дискутувати, їм подобається виконувати завдання, побудовані на співпраці, змаганнях, ігрових ситуаціях.

Основна мета експерименту – напрацювати й перевірити ефективність авторської методики формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

Завдання експерименту

Діагностувальні завдання:

1. З'ясувати ставлення вчителів-словесників навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.
2. Визначити рівень сформованості мовленнєвої компетентності учнів на етапі констатувального зрізу.
3. Діагностувати динаміку рівня розвитку мовленнєвої компетентності учнів під час формувального експерименту.

Проектувальні завдання:

1. Розробити методику формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.
2. Підготувати навчально-методичне забезпечення дослідно-експериментальної діяльності учасників педагогічного експерименту (розробити ігрові завдання, інтерактивний навчально-ігровий комплекс для учнів, практичні рекомендації).
3. Визначити критерії оцінювання мовленнєвої компетентності учнів із відповідними показниками.

Формувальні завдання:

1. Реалізувати розроблену методику формування мовленнєвої компетентності молодших підлітків засобами навчально-ігрової діяльності на уроках української мови.

2. Проаналізувати ефективність авторської методики навчання української мови на основі зіставлення навчальних результатів контрольних і експериментальних класів.

Гіпотеза експериментального дослідження – ефективність формування мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів на уроках української мови зросте, якщо: 1) врахувати в розробленні й упровадженні методичної системи комплексну навчальну мету, яка з-поміж специфічних складників містить взаємопов'язані мовну, мовленнєву й комунікативну компетентності; 2) будувати навчальний процес із використанням напрацьованої в дослідженні системи навчально-ігрових завдань – мовно-мовленнєвих, мовленнєвих і комунікативно-ситуативних; 3) реалізувати на уроках мови компоненти розробленого інтерактивного навчально-ігрового комплексу.

Програма педагогічного експерименту передбачає такі **етапи**:

- пошуково-констатувальний;
- формувальний;
- контрольно-узагальнювальний.

Кінцевий результат експерименту: підвищення рівня мовленнєвої компетентності учнів 5 – 6 класів.

Методи одержання й опрацювання даних про хід і результати педагогічного експерименту: педагогічні спостереження, опитування (бесіди, анкетування) учнів, учителів, проведення контрольних робіт, аналіз рефлексійних суджень, методи статистичного опрацювання результатів експерименту.

Структурно-логічна схема експерименту

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Розроблення експериментальної методики формування мовленнєвої компетентності учнів на засадах ігрового підходу до навчання української мови | | | | |
| Тема, мета, завдання експерименту | | | | |
| Змістові напрями експериментального навчання | | | | |
| <i>Формування мовної, комунікативної компетентностей учнів</i> | | Формування мовленнєвої компетентності учнів | | <i>Формування соціокультурної, діяльнісної компетентностей учнів</i> |
| Технології навчання: форми, методи, допоміжні засоби, з активним використанням навчальних ігор | | | | |
| Суб'єкти експерименту: <i>учні 5-6 класів, учителі української мови</i> | | | | |
| Результат експерименту: сформованість мовленнєвої компетентності учнів 5–6 класів | | | | |
| Організація контролю, аналіз результатів, коригування методики | | | | |

ІІІ. ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ ВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ МОВЛЕННЄВОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ (за мотиваційно-ціннісним, лінгвокогнітивним, текстово-комунікативним, мовно-нормативним критеріями)

«Початковий» рівень – учень не усвідомлює повною мірою потреби набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, не виявляє духовних ціннісних пріоритетів, особистісної мотивації набувати відповідні вміння; має обмежений лексико-фразеологічний запас і тезаурус, плутається в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, допускає численні помилки у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, не може навести відповідних прикладів, не завжди розуміє значеннєві відтінки слів в образному мовленні, не виявляє готовності правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; не вміє повною мірою володіти навичками читання, аудіювання, часто безпорадний в прогнозуванні смислу тексту,

інтерпретуванні й відтворенні сприйнятої інформації, допускає грубі композиційні, змістові, мовні помилки в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, не виявляє оригінальності в продукуванні текстів, не вміє логічно, послідовно викладати самостійні думки, губиться в ситуаціях спілкування, не має готовності реалізовувати основні комунікативні потреби (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову); має обмежені знання норм української мови, допускає значні порушення мовних норм у мовленнєвій практиці.

«Середній» рівень – учень частково виявляє ціннісне ставлення до мови, духовні пріоритети, розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, не має стійкої мотивації до видів мовленнєвої діяльності; володіє базовим лексико-фразеологічним запасом і тезаурусом для розуміння чужого мовлення й висловлення власних думок, виявляє окремі соціокультурні знання, не завжди розуміє зв'язок мовних і позамовних фактів, частково розуміє значеннєві відтінки слів в образному мовленні, не виявляє готовності правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; допускає прорахунки, неточності в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, не завжди може навести відповідні приклади, не має стійких навичок, умінь в читанні, аудіюванні, часто допускає композиційні, змістові, мовні помилки, неточності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності, недостатньо володіє вміннями контекстуально прогнозувати смисл тексту чи висловлювання, не справляється з докладним переказом тексту, переважно не виявляє оригінальності в продукуванні текстів, інколи губиться в ситуаціях спілкування, частково може реалізовувати основні комунікативні потреби (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову); має поверхові знання норм української мови, допускає значну кількість порушень мовних норм у мовленнєвій практиці.

«Достатній» рівень – учень загалом виявляє зацікавлене ставлення до мови як суспільної цінності, духовні орієнтири, розуміє необхідність набувати

вміння в основних видах мовленнєвої діяльності, має потребу в дотриманні норм мовленнєвого етикету; має достатній лексико-фразеологічний запас і тезаурус, може доречно використовувати соціокультурні знання в мовленні, переважно розуміє зв'язок мовних і позамовних фактів, значеннєві відтінки слів в образному мовленні, може правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; допускає незначні прорахунки, неточності в з'ясуванні суті мовленнєвих понять, у висвітленні особливостей типів, стилів, жанрів мовлення, може навести відповідні приклади, виявляє жанрове мислення, достатньо володіє вміннями прогнозувати смисл тексту, висловлювання, докладно переказувати текст, добирати влучний заголовок, розрізняти основну й другорядну інформацію, може виявляти здатність до мовленнєвої творчості, оригінальність у продукуванні текстів, не губиться в ситуаціях спілкування, будує програму діалогу, уміє реалізовувати основні комунікативні потреби (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову); має знання норм української мови, демонструє вміння узагальнювати, доводити, обґрунтовувати думку, навички критичного мислення, не допускає грубих помилок в різних видах мовленнєвої діяльності, спроможний удосконалювати зміст і структуру тексту відповідно до його завдань, допускає незначні мовні помилки, переважно помічає й виправляє порушення мовних норм; рефлексійні вміння.

«Високий» рівень – учень розуміє необхідність набувати навички читання, аудіювання, говоріння, письма, виявляє внутрішнє мотивування до різних видів мовленнєвої діяльності, має потребу в дотриманні норм мовленнєвого етикету, виявляє позитивне ставлення до прийнятих у суспільстві цінностей, демонструє духовно-культурні орієнтири, які визначають особистісний характер і спосіб життя; здатний правильно з'ясовувати суть мовленнєвих понять, висвітлювати особливості типів, стилів, жанрів мовлення, доцільно наводити відповідні приклади, має значний лексико-фразеологічний запас і тезаурус, доречно використовує соціокультурні знання в мовленні, розуміє значеннєві відтінки слів в образному мовленні, зв'язок мовних і

позамовних фактів, виявляє жанрове мислення, готовність правильно трактувати смисли прецедентних феноменів, словесних образів, сталих висловів; володіє вміннями дібрати влучний заголовок, розрізняти основну й другорядну інформацію, аналізувати, оцінювати, прогнозувати смисл тексту, висловлювання, докладно переказувати текст, володіє здатністю до мовленнєвої творчості, виявляє оригінальність у продукуванні текстів, упевнено веде себе як мовець у комунікативних ситуаціях, уміє успішно реалізовувати основні комунікативні потреби (контактовстановлювальну, інформаційну, впливову), легко виявляє вміння в різних видах мовленнєвої діяльності – продукувати і сприймати тексти різних стилів, типів, жанрів мовлення; не допускає грубих мовних помилок, демонструє усвідомлені знання норм української мови, уміння узагальнювати, доводити, обґрунтовувати думку, критично мислити, здатність до абстрагування, порівняння понять української мови, спроможний удосконалювати зміст і структуру тексту відповідно до його завдань, помічає й виправляє порушення мовних норм у власному й чужому мовленні; рефлексійні вміння.

ДОДАТОК М

Відгуки учнів про комп'ютерну гру «Хуха-Моховинка»

Добрі справи Хухи-Моховинки

На мою думку, це дуже цікава гра про добро і зло. Вона вчить розрізняти добро і зло в сучасному житті. Розвиває зв'язне мовлення, логічне мислення, прищеплює бажання робити добро. Гра вчить нас міркувати на тему моралі, аналізувати власні вчинки та вчинки інших.

Хотілося б побільше схожих уроків (Дарина Я.).

Дорога Хуха-Моховинка!

Мені дуже сподобалося разом із тобою робити різні добрі справи. Я хочу робити різні добрі справи кожного дня! Продовжуй робити добрі справи щодня, щогодини. Я дуже хочу з тобою зустрітися!

Обіймаю, цілую (Ольга І.).

Гра «Хуха-Моховинка» дуже цікава й має повчальний зміст, цікаві головоломки, пазли. Мені цікаво робити такі вправи. Хотілося б побачити й інших героїв казки.

Мені сподобалось (Влад Д.).

Це був урок української мови, ми грали в гру, яка називається «Хуха-Моховинка». Вона дуже захоплююча. З кожним завданням мені ставало цікавіше. Урок у нас пройшов дуже швидко. Я хочу, щоб на уроці української мови ми завжди грали в цю гру (Анна З.).

Мовна гра була цікавою. Ми допомагали Хусі-Моховинці складати прислів'я, знаходити синоніми, антоніми, більш вдалі слова до словосполучення. Мовна гра була веселою, але водночас ми навчалися.

Мені сподобалося, я б хотіла більше таких мовних ігор (Юлія Г.)